

AVALIAÇÃO E ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA

**AS VOZES QUE CONSTITUEM AS PRÁTICAS
METODOLÓGICAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO
ENSINO MÉDIO**



**Sebastião Carlúcio Alves Filho
Silvio Ribeiro da Silva**

AVALIAÇÃO E ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA

AS VOZES QUE CONSTITUEM AS PRÁTICAS
METODOLÓGICAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO
ENSINO MÉDIO

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



Autores

Sebastião Carlúcio Alves Filho
Silvio Ribeiro da Silva

DOI: 10.47538/AC-2024.25



Ano 2024

AVALIAÇÃO E ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA

AS VOZES QUE CONSTITUEM AS PRÁTICAS
METODOLÓGICAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO
ENSINO MÉDIO

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

Catálogo da publicação na fonte.

Alves Filho, Sebastião Carlúcio.

Avaliação e ensino de produção escrita: as vozes que constituem as práticas metodológicas do professor de português no ensino médio [recurso eletrônico]/ Sebastião Carlúcio Alves Filho, Sílvia Ribeiro da Silva — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89928-71-3

DOI: 10.47538/AC-2024.25

1. Avaliação do Ensino. 2. Produção Textual. 3. Representações Sociais. I. Silva, Sílvia Ribeiro da. II. Título.

CDU 371.26:808.1
A474a

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2024 Os autores
Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora:
disponível em
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>



Creative Commons. Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0
Internacional (CC-BY-NC-ND)

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Este livro é resultado da pesquisa de doutorado de Sebastião Carlúcio Alves Filho, orientada por Maria Inês Vasconcelos Felice, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, defendida em 2021.



Ano 2024

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - SESI
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande
Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará
Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas
Me. Luciano Luan Gomes Paiva - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do RN
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau
Dr. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti - Universidade Federal do Paraná
Dra. Mônica Karina Santos Reis - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Dr. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas
Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Ma. Carolina Pessoa Wanderley - Instituto de Pesquisa Quatro Ltda
Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
Me. João Antônio de Sousa Lira - Secretaria Municipal de Educação/SEMED Nova Iorque-MA
Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Fundação Oswaldo Cruz
Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão - Universidade do Estado da Bahia
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni - Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
Ma. Sandy Aparecida Pereira - Universidade Federal do Paraná
Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
Me. William Roslindo Paranhos - Universidade Federal de Santa Catarina



Ano 2024

APRESENTAÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem sido foco de diversos trabalhos acadêmicos, no entanto, boa parte destes se restringe a problematizar o modo como funcionam os instrumentos por meio dos quais o professor empreende o processo de avaliação em sala de aula. Nesse sentido, propomos, para a elaboração dessa pesquisa, uma investigação cujo objetivo geral centrou-se em identificar o modo como se relacionam vozes na construção das representações dos professores de Língua Portuguesa (LP) acerca da avaliação da aprendizagem nas aulas de produção textual. Dessa forma, houve um distanciamento da análise de instrumentos avaliativos para manter nosso foco investigativo sobre as ações de linguagem praticadas pelo professor durante o processo de ensino-avaliação. Nossa opção por seguir este caminho se deve ao fato de que levamos em consideração os pressupostos teórico-metodológicos do Intercionismo Sócio-discursivo, a partir dos quais defendemos que a avaliação é uma ação de linguagem e, por esse motivo, acontece apenas durante a interação professor/aluno. Para atingir o objetivo proposto, realizamos uma análise dos pré-construídos que, de certa forma, poderiam influenciar as práticas docentes, tais como: os documentos oficiais do Governo Federal que tratam do Ensino Médio; os critérios de avaliação utilizados para a correção da prova de redação do ENEM; o livro didático de português adotado pela escola em que se efetivou essa investigação; por fim, as recomendações relacionadas ao ensino de produção textual feitas pelos pesquisadores das universidades brasileiras. Após essa primeira fase, foi efetuada a observação e gravação em vídeo das aulas de um professor de LP, que ministra aulas em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio (EM), durante um semestre letivo. Além disso, foi feita uma entrevista, também gravada em vídeo, com este professor, antes das observações, com o objetivo de que fossem conhecidas suas concepções acerca da avaliação na aula de produção textual. Como última etapa desse trabalho, os dados obtidos com a análise das observações e da entrevista foram cruzados com aqueles produzidos por meio da análise dos pré-construídos e, assim, foi possível identificar aqueles que mais exercem poder sobre a formação das representações docentes. Ao final dessa pesquisa, foi possível concluir que, apesar de vozes advindas de instâncias oficiais do governo encaminharem um trabalho com a produção de texto voltado às práticas contextualizadas e cuja avaliação tenha como objetivo a formação de alunos autônomos em relação à própria aprendizagem, permanecem na escola práticas classificatórias, que lá se encontram, não devido à formação do professor, mas advindas do ENEM, que, paradoxalmente, desconsidera todas as indicações dos documentos oficiais em sua formulação.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I	15
OS OBJETOS DE PESQUISA E O UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	
CAPÍTULO II	19
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1. OS CAMINHOS QUE LEVARAM A PROPOR ESSA INVESTIGAÇÃO	19
2.2. AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE AMPARAM A ELABORAÇÃO DESSA PESQUISA	20
2.2.1. O INTERACIONISMO SOCIAL.....	21
2.2.2. O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO	23
2.3. VOZES E REPRESENTAÇÕES DOCENTES	26
2.4. O CONCEITO DE AÇÃO DE LINGUAGEM	31
2.4.1. A AVALIAÇÃO COMO AÇÃO DE LINGUAGEM	34
2.5. OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO INSTRUMENTOS À DISPOSIÇÃO DO PROFESSOR	43
CAPÍTULO III	48
METODOLOGIA	
3.1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	50
3.1.1. A METODOLOGIA UTILIZADA PARA A ANÁLISE DOS DADOS	50
3.1.2. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	54
3.1.3. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
CAPÍTULO IV	56
ANÁLISE DOS DADOS	
4.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	58
4.1.1. AS RECOMENDAÇÕES DO MEIO ACADÊMICO PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA	59
4.1.2. OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE TÊM REGULAMENTADO O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO	63
4.1.3. O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	86
4.1.4. O LDP UTILIZADO PELOS ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	92
4.1.5. O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: VOZES E REPRESENTAÇÕES QUE SUBJAZEM O TRABALHO DOCENTE.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148



Ano 2024



REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	158
APÊNDICE 01: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..	158
APÊNDICE 02: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FEITA COM O PROFESSOR VOLUNTÁRIO ANTES DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS.	159
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES	160



INTRODUÇÃO

Diversos pesquisadores – entre os quais estão Machado e Carvalho (2019), que abordam o uso de mapas mentais no ensino superior como instrumento de avaliação da aprendizagem, e Bessa e Silva (2017), que investigam o modo como as novas tecnologias interferem nas práticas avaliativas do professor – vêm tomando a avaliação como ponto de partida para promover discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM). Apesar da existência dessa literatura, a produção deste trabalho tem justificativa no fato de que, como professor/pesquisador, incomoda-me o conceito de avaliação que normalmente é adotado para a elaboração desses estudos. Dessa forma, consideramos que ainda não está muito clara a diferença existente entre o que se defende ser avaliação e o que são apenas os instrumentos que colaboram com sua prática. Nesse sentido, Álvares-Mendes (2002, p. 13), comenta que

todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: ou se fazem usos díspares, com fins e intenções diversos, ou então se avalia com pouca variedade de instrumentos, seguindo princípios e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação, seguem-se critérios de qualidade.

É importante que o professor esteja seguro do conceito de avaliação que adota para organizar o modo como medeia o processo de ensino-aprendizagem. É durante a avaliação que o professor, ao interagir com seus alunos, elenca elementos que podem ajudá-lo a delinear as metodologias de ensino adequadas às necessidades encontradas. Estar ciente do que é e de como se executa avaliação é importante, pois “o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que a guia” (Álvarez-Méndes, 2002, p. 29).

Se ato de avaliar configura-se como uma prática que requer conhecimento acerca de seu funcionamento e de seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, como se formam as representações do professor de



português relacionadas à avaliação? Quais são as influências presentes nas metodologias adotadas pelo professor para mediar o processo de ensino-avaliação? Por que o professor faz o que faz, da forma que faz para avaliar seus alunos?

Somos, pois, seres humanos dotados de linguagem, e como tais, é capacidade intrínseca a nós a interação com nossos semelhantes. Somos, a todo momento, locutores e interlocutores, que fazem parte de um sistema no qual “os discursos dos outros vão se tornando nossos discursos, num processo sucessivo de esquecimento de seus autores. Na verdade, apenas repetimos o que já foi dito, num processo inevitável de apropriação de discursos” (Lousada, 2006, p. 36).

No caso do professor, além dos discursos com os quais interage durante as relações sociais que mantém rotineiramente, há, ainda, um conjunto de textos reguladores do seu trabalho, que, indubitavelmente, interferem no modo como ele entende o ato de avaliar. Nesse sentido, cabe ao professor organizar o trabalho prescrito nesses textos, empreender uma reconcepção desse trabalho e adequá-lo à sua realidade, momento no qual “o professor se auto-prescreve o que fazer em cada situação com um grupo específico de alunos” (Saujat, 2002).

Dessa forma, pretendemos, com a execução desta pesquisa, responder às seguintes questões: 1) Que vozes se fazem presentes nos textos prescritivos que envolvem o trabalho do professor de português que ensina produção escrita para o aluno do terceiro ano do EM?; 2) Que representações tem o professor de português acerca da avaliação, no que diz respeito ao ensino de produção escrita?; 3) Como as indicações dos textos prescritivos manifestam-se nas representações do professor e em suas práticas metodológicas empreendidas para o ensino de produção de texto escrito na escola?

Dessa forma, o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar os possíveis impactos provocados pelas vozes presentes nos textos prescritivos que envolvem o trabalho do professor de português do Ensino Médio (EM) sobre a formação das representações docentes com relação à avaliação da aprendizagem de produção escrita. A partir disso, foi possível refletir acerca das



influências existentes por trás dessas representações e de quais seus efeitos sobre as práticas metodológicas do professor, bem como suas influências no processo de ensino-avaliação de produção de texto escrito em LP.

Para que o objetivo geral proposto fosse alcançado, foi necessário que se atingissem os objetivos específicos elencados a seguir:

- Mapear as vozes presentes nos textos prescritivos que envolvem o trabalho do professor de português que ensina produção escrita para o aluno do terceiro ano do EM;
- Identificar as representações do professor de português acerca da avaliação, no que diz respeito ao ensino de produção escrita;
- Confrontar as vozes presentes nos textos prescritivos às representações sobre avaliação do professor de português.

Essa pesquisa teve início com a análise do que, neste trabalho, considerou-se o contexto no qual o professor está inserido enquanto profissional. Bronckart (2008, p. 112) considera que

a análise do ambiente humano é o primeiro trabalho a ser desenvolvido [...] devendo ela incidir sobre os quatro elementos principais desse ambiente: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais

Por isso, consideramos que foi necessário iniciar essa investigação buscando conhecer o contexto em que se situa o professor de LP, pois este pode, de fato, determinar as práticas avaliativas presentes em sala de aula. Neste caso, foi delimitado como contexto o conjunto de textos que funciona como uma espécie de modelo a ser seguido pelo professor. Trata-se do que consideramos serem os textos prescritivos que fazem parte do trabalho docente.

Inicialmente, fizemos uma breve análise acerca do que defendem sobre avaliação alguns teóricos que tomam o ensino de produção de textos escritos na educação básica. A escolha por explorar o que o meio acadêmico defende sobre esse tema se justifica pelo fato de que, geralmente, atribui-se a falhas na formação docente o insucesso dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de produção textual. É necessário, então, que se conheçam a possível (não)



influência dos referenciais teórico-metodológicos sobre o processo de ensino-avaliação mediado pelo professor nas aulas de LP oferecidas aos alunos da educação básica.

Em seguida, efetuamos uma apreciação do conteúdo apresentado pelos documentos oficiais do Governo Federal, que abordam o ensino de LP no EM: Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), PCN+ e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM). Os textos presentes nesses documentos são explicitamente prescritivos, uma vez que se portam como regulamentadores do trabalho do professor e devem ser levados em consideração por este na elaboração de sua metodologia de ensino.

Também se fez presente nessa análise as indicações relativas à correção de redações presentes na cartilha direcionada aos alunos que se inscrevem para fazer a prova do ENEM. Apesar de não constituírem um documento oficial de regulamentação do ensino que deve ser oferecido aos alunos do EM, as indicações presentes na cartilha disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) podem interferir sobre o trabalho do professor, visto que é interesse comum entre professores e alunos que estes sejam aprovados no exame.

Para finalizar a primeira parte dessa pesquisa, procedemos a uma análise do Livro Didático de Português (LDP) utilizado pelo professor de LP como instrumento de ensino de língua. A justificativa para isso reside no fato de que consideramos o LDP um gênero que pode influenciar a prática do professor tanto quanto o contexto no qual o docente está inserido, uma vez que faz parte desse contexto. Muitos autores já se debruçaram em investigações acerca do papel do LDP em sala de aula e produziram reflexões importantes/relevantes em relação a este objeto. Entre esses autores, há aqueles que consideram o LDP um silenciador da voz do professor. Todavia, ao mesmo tempo em que muitos acusam o LDP de “roubar” o protagonismo do professor, há aqueles que consideram o LDP um coadjuvante importante, que funciona apenas como mais um instrumento, assim como tantos outros, que pode funcionar como um importante auxílio à elaboração da metodologia de ensino.



Lajolo (1996), por exemplo, considera que o sucesso da sala de aula não depende apenas do livro adotado. Depende, também, da técnica e do preparo do professor. Segundo a autora, isso acontece porque, há professores que podem trabalhar muito bem com um mau livro, assim como há aqueles que não conseguem, com um bom livro, tirar tudo de bom do aluno.

Após a análise do conteúdo apresentado pelo LDP utilizado pelos alunos da rede pública de ensino, uma outra etapa desse trabalho teve início. Trata-se de uma entrevista semiestruturada que foi feita a um professor de LP que ministra aulas de produção de texto escrito a alunos do 3º ano do EM. Durante essa entrevista, o docente foi convidado a fazer uma autoavaliação de sua prática, apresentando argumentos que a legitimem. A presença dessa etapa no processo da investigação se justifica pelo fato de que poderia haver uma distância entre o que se pensa acreditar que seja a avaliação e o que se executa durante as práticas escolares.

Para finalizar esse trabalho, deu-se início um processo de observação das aulas de um professor. O objetivo dessa fase de investigação foi operar um recorte no “fluxo de ações sociais, em outros termos, isolar uma sequência organizada de condutas que sejam atribuídas a um agente singular” (Bronckart, 2006, p. 69). A partir dos dados gerados durante as observações foi possível avaliar o lugar que ocupam as representações sociais no desenvolvimento das ações individuais. Nossa intenção foi discutir, com subsídio na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposta por Bronckart, quão relevantes são as vozes sociais no processo de construção da metodologia de avaliação adotada pelo professor de LP no EM e refletir sobre as possíveis influências que essas vozes podem exercer sobre o processo de ensino-avaliação.

Os dados gerados por meio da entrevista e das observações das aulas do professor foram entrecruzados com aqueles oriundos da análise das indicações teóricas para o ensino de produção de textos escritos, dos Documentos Oficiais, dos critérios de correção do ENEM e do LDP. Essas informações nos permitiram produzir considerações acerca das vozes que determinam as práticas avaliativas do professor de LP no EM.



Assim procedemos porque o processo de ensino-avaliação nas aulas de LP caracteriza-se por um sistema complexo do qual fazem parte várias instâncias, as quais contribuem de formas específicas para que se atinjam os objetivos propostos. Tanto o professor quanto alunos ou os textos prescritivos fazem parte deste complexo e trazem consigo características que, unidas no ambiente escolar, devem contribuir para a construção do conhecimento. Por isso, a execução desse trabalho pressupõe as três fases apresentadas anteriormente.

À visto disso, essa pesquisa está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos um breve compilado de pesquisas que tiveram como foco de investigação algum dos objetos por nós analisados. Isso se fez necessário, visto que desvela o contexto acadêmico no qual me insiro ao apresentar uma nova abordagem para o tema que pode, de certa forma, contribuir com o que já vem sendo construído teoricamente acerca desses objetos.

Em seguida, no segundo capítulo, discorremos sobre os pressupostos teóricos que sustentaram a elaboração, o desenvolvimento e a execução dessa pesquisa. De início, relatamos sobre os caminhos que me levaram a propor essa investigação. Posteriormente, apresentamos as bases teórico-metodológicas sustentadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, visto que foi utilizado destas como subsídio para a análise dos dados. Além disso, discorremos sobre os conceitos de vozes e de representações sociais, bem como sobre a ideia de ação de linguagem. Discutimos, também, as concepções de avaliação adotadas nas pesquisas que tomam essa prática como objeto e defendemos aquela em que mais acreditamos. Por fim, elencamos as posições defendidas por alguns pesquisadores sobre o papel do livro didático, visto que alguns deles o consideram um silenciador da voz do professor em sala de aula, enquanto outros o consideram um eficiente instrumento de auxílio ao trabalho docente.

No capítulo 3, expomos detalhadamente a metodologia por nós adotada para o desenvolvimento dessa pesquisa, desde o modo como se deu a análise dos textos prescritivos até o entrecruzamento do primeiro conjunto de dados



àqueles oriundos da entrevista e das observações das aulas do professor. Logo depois, há o capítulo 4, no qual apresentamos a análise dos dados, seguido do capítulo 5, em que aparecem as considerações finais e, por fim, as referências utilizadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa.



- CAPÍTULO I -

OS OBJETOS DE PESQUISA E O UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Neste trabalho, pesquisamos três objetivos que, no processo de ensino-avaliação mantêm uma relação constitutiva, a saber: os textos prescritivos que envolvem as práticas do professor, a avaliação da aprendizagem e as representações do professor sobre estes. Há, no universo acadêmico, como já mencionado anteriormente, múltiplos trabalhos que tomam, por exemplo, os LDP como tema de pesquisas acadêmicas, no entanto, a maior parte destas se restringe a apreciar a qualidade do conteúdo que os LDP apresentam ao professor para que este possa tomar como referência para o planejamento de suas aulas. Consideramos que pesquisas como estas são importantes, mesmo que em demasiado número, visto que, os LDP estão em constante mudança e precisam ter seu conteúdo desvelado, já que têm presença constante em sala de aula. Essa constante mudança acontece motivada pelo fato de que, segundo Prensky (2001), nossos estudantes têm mudado radicalmente e, por isso, há uma necessidade de que o sistema educacional acompanhe esse processo.

Pesquisadores como Da-Silva (2018, 2016) e Carvalho (2016) já abordaram, em seus trabalhos, a possível responsabilidade dos LDP sobre o desempenho dos alunos na redação do ENEM¹. Para isso, utilizaram as rubricas de avaliação do exame para analisar o conteúdo dos LDP, com vistas a discutir uma possível influência dos livros sobre os resultados dos alunos no exame. A partir dos resultados obtidos, os autores defendem que o rendimento quantitativo dos alunos no exame é baixo motivado pela pouca relação existente entre os conteúdos apresentados pelos LDP e aqueles cobrados no ENEM. Dessa forma,

¹ Exame Nacional do Ensino Médio



pode-se inferir que os LDP acabam por interferir inclusive de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem.

Já Silva (2005, 2012) e Da-Silva (2010) buscaram discutir a representação social do negro nos LDP. Os pesquisadores analisaram imagens e textos nos quais havia a referência a pessoas negras, com o objetivo de refletir sobre possíveis propagações de preconceito feitas pelos livros e que, consequentemente, poderiam chegar à escola, durante as aulas de português. Ao final de suas pesquisas, os autores propõem reflexões que partem da não representação estereotipada de pessoas negras nos LDP, que pode interferir não apenas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, mas, também, no modo como os alunos são vistos por si e pelos outros em sociedade, o que nos leva a acreditar que o conteúdo dos Livros Didáticos (LD) deve, sempre, ser alvo de análise visto a grande influência que podem exercer sobre a vida dos estudantes.

Ainda sobre os LDP enquanto objetos de investigação, Bunzen (2005), observando como se dá a organização estrutural dos livros, propõe uma reflexão que nos leva a pensar sobre o LDP como um gênero do discurso, dotado de função social bem definida, interlocutores recorrentes e tema, estilo e estrutura relativamente estáveis. As ponderações elencadas pelo autor vão de encontro às de inúmeros autores que consideram os livros como um suporte, no qual se apresentam diversos gêneros, retirados de suas esferas de circulação originais.

Rojo (2003) e Rojo e Jurado (2006) também já se dedicaram a investigar o LDP, porém com a intenção de observá-lo como ferramenta para o desenvolvimento das capacidades de letramento dos alunos na escola. A importância dessas pesquisas reside no fato de que, muitas vezes, os LDP são “a principal fonte de leitura de grande parcela do alunado” (Jurado; Rojo, 2006, p. 37).

Por fim, Agustini *et al* (2017), ao pesquisarem a abordagem adotada por um LDP para o ensino de leitura de textos não verbais, problematizam a utilização de imagens apenas com aspecto ilustrativo, sem que se leve em consideração o aspecto discursivo que envolve a produção de textos não



verbais, o que em pouco contribui para o desenvolvimento de alunos/leitores que enxerguem além do que pode ser visto, em uma situação imediata, no contato com o texto. Os autores ainda defendem que cabe ao professor a execução de uma metodologia de ensino que leve em consideração os diferentes efeitos de sentido que o texto não-verbal pode suscitar, o que contribuiria para desenvolver a capacidade de leitura nos alunos.

Não há dúvidas de que trabalhos como os mencionados acima têm extrema importância para o universo acadêmico e para as escolas, onde, de fato, o ensino de língua portuguesa acontece amparado, na maioria das vezes, no que oferecem os LDP. Por isso, a partir das discussões propostas nessas pesquisas, pode-se refletir sobre os conteúdos apresentados pelos LDP para que se desvelem caminhos para que o ensino de Língua Portuguesa (LP) se dê de forma mais fértil em sala de aula.

Nesse sentido, a contribuição que pretendemos oferecer ao universo acadêmico com a execução desta pesquisa toma como referência os estudos já realizados acerca desse tema para propor uma investigação que extrapole a análise do conteúdo apresentado pelos LDP e, além disso, busque caminhos para que se construam ponderações acerca do modo como o conteúdo apresentado pelos LDP pode, de fato, funcionar como voz que interfere nas representações do professor acerca da avaliação escolar.

Dado o interesse da pesquisa, a noção de avaliação torna-se fundamental, em particular no processo de ensino de língua no ambiente escolar. Como ponto de partida para a elaboração dos nossos questionamentos, que deram origem a esta investigação, utilizamos como referência autores que tomam a avaliação como foco de suas pesquisas. Entre os autores que mais influenciaram nosso olhar de pesquisador sobre a avaliação está Felice (2005, 2011) com seu projeto de pesquisa “Avaliando a avaliação: investigação das práticas avaliativas vivenciadas durante o processo de formação de professores de línguas.

De nossa perspectiva teórica, a prática avaliativa constitui uma ação linguageira. Dessa forma, para que haja avaliação, defendemos que seja



necessário a existência de um tipo de mediação que só acontece por meio da linguagem. Ao contrário disso, diversos trabalhos que tomam a avaliação como objeto de investigação não a separam do que consideramos ser apenas instrumentos de avaliação, discussão que fazemos mais detalhadamente à frente nesse texto.

Seguindo o que expus acima, Duboc (2016) propõe um estudo que tem como objetivo investigar como a avaliação pode ser feita seguindo as teorias mais recentes sobre letramento. A autora, no entanto, para tecer suas considerações, analisa os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para (tentar) mensurar o conhecimento de seus alunos. Trata-se, portanto, de uma análise que toma como objeto um instrumento de avaliação e não essa prática propriamente dita.

Lucena (2004) também se propõe, como a autora mesmo adianta em seu título, buscar uma ressignificação para a avaliação no ensino de línguas. Mais uma vez, entretanto, o ponto de partida para as reflexões propostas é um instrumento de avaliação: uma prova de vestibular.

Para esta investigação, tomamos como referência os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, e, por isso, entendemos que a avaliação é uma prática que só acontece na interação entre seres humanos, que, por natureza, são dotados de linguagem. Uma prova de vestibular ou um exame aplicado a seus alunos pelo professor de língua portuguesa não se configuram como avaliação, apenas como instrumentos, uma vez que a prova, por não se tratar de um ser humano, não pode interagir com o aluno que à responde. Apenas o professor, ser situado sócio-historicamente, pode participar de um processo de interação com o aluno e, a partir daí, contribuir para que haja o desenvolvimento da aprendizagem. Não há avaliação em um ambiente no qual não pode haver interação. Os instrumentos de avaliação apenas se portam como pontes entre o aluno e o professor para que o processo de interação/avaliação aconteça.



- CAPÍTULO II -

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorreremos sobre o quadro teórico ao qual nossa pesquisa se filia. Iniciamos nossa exposição elencando os motivos que nos levaram a propor essa investigação. Apresentamos, também, a concepção de avaliação que subsidia nossa proposta de trabalho. Além disso, procuramos evidenciar as ideias defendidas pelos teóricos durante a análise dos dados.

2.1. OS CAMINHOS QUE LEVARAM A PROPOR ESSA INVESTIGAÇÃO

A investigação que apresentamos neste texto tem origem a partir das reflexões produzidas ao final do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos concluído em 2013. Na dissertação que elaboramos, discutimos a influência exercida pelos documentos oficiais referentes à produção de material didático de Língua Portuguesa sobre os LD dessa disciplina distribuídos aos alunos de escolas da rede pública de ensino e sobre um sistema de apostilado utilizados por alunos da rede privada.

Ao final da investigação, pudemos perceber que, apesar de serem avaliados por um processo que tem como objetivo aprovar os materiais que seguem as recomendações do governo e reprovar aqueles que não as seguem, os LDP que chegam aos alunos das escolas públicas brasileiras nem sempre contemplam as indicações presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Essa questão é extremamente importante para que se reflita sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, visto que o conteúdo nos LDP pode exercer influência sobre o trabalho do professor.

Muitos autores defendem, em seus trabalhos acadêmicos, que os LD são instrumentos de dominação, uma vez que cerceariam o trabalho do professor e silenciariam sua voz em sala de aula. A partir desse conjunto de informações, busquei, neste trabalho, discutir se, no que concerne à avaliação,



os LD podem determinar ou não o trabalho do docente em sala de aula. Propomos, também, uma outra reflexão que teve como objetivo investigar, em caso de o LD não se portar como regulador do trabalho do professor ou se somente o afeta parcialmente, quais são, então, as vozes que determinariam a metodologia de avaliação dos professores de LP no EM.

Para formular a concepção de “vozes” que foi utilizada por nós durante a análise dos dados, recorri às teorias do ISD, por meio dos trabalhos de Bronckart (1999, 2006, 2008, 2017), à teoria de Polifonia, discutida por Mikhail Bakhtin (2002, 2006), aos estudos sobre representações docentes, presentes nos estudos de Felice e às teorias acerca da avaliação da aprendizagem escolar elaboradas por Hadji (2001), Luckesi (2003, 2012) e Saul (2010).

2.2. AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE AMPARAM A ELABORAÇÃO DESSA PESQUISA

Para a elaboração deste trabalho, utilizamos como referencial teórico-metodológico os pressupostos apontados por Bronckart (1999, 2006, 2008, 2017) em relação ao ISD. Consideramos, então, que, antes de iniciar nossas considerações acerca desta teoria, convém mencionar os pilares que a sustentam. Dessa forma, nesta seção, discorreremos, inicialmente, sobre o Interacionismo Social, teoria da qual surgiram as primeiras considerações a respeito do ISD e, em seguida, mais especificamente sobre o ISD. Apresentamos, também, nossas considerações acerca da avaliação enquanto atividade pertencente ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no entanto, como o foco desta investigação recai sobre as práticas do professor, ficou restrito a observar o processo de ensino-avaliação, que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, mas não corresponde à sua totalidade.

Abordamos, também, o conceito de vozes, o qual também subsidia a análise dos dados construídos durante a execução deste trabalho. Logo à frente, exploramos o quem tem sido defendido pela academia em relação ao ensino de produção de texto escrito nos trabalhos publicados mais recentemente.



2.2.1. O Interacionismo Social

O Interacionismo Social é uma perspectiva de investigação científica cuja origem se situa nos trabalhos de Vygotsky (1934/1985) e que também tem inspiração nos pressupostos das sociologias de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986). Trata-se de uma corrente teórico-metodológica de acordo com a qual as condutas humanas devem ser interpretadas como “ações significantes ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, inicialmente, um produto da socialização” (Bronckart, 1999, p. 13). Uma vez que se entende que o ser humano é um ser social,

a posição interacionista implica, portanto, a ideia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em sua especificidade, seja por referência direta às propriedades do substrato neurobiológico humano (direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja como resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio pré-existente (tese fundadora do behaviorismo) (Bronckart, 1999, p. 21-22).

Para que se entenda o propósito dos estudos cuja metodologia se sustenta nos pressupostos do Interacionismo social, deve-se levar em consideração o fato de que foi a partir do momento em que o ser humano se reuniu em comunidades, que o processo de interação entre os semelhantes se firmou de formas mais complexas. Tais comunidades, à medida que essas relações se tornavam mais elaboradas, evoluíram a ponto de se tornarem as sociedades em que vivemos atualmente. Dessa forma, para compreender o desenvolvimento humano, faz-se necessário conhecer como se dão essas relações interpessoais, uma vez que é a partir delas que o homem se transforma. Somos, a todo momento, influenciados e influenciadores nas diversas esferas de interação social das quais fazemos parte todos os dias. Nesse sentido,

a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, desenvolveram-se formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico (Bronckart, 1999, p. 22).



De acordo com Bronckart (2008), o programa de trabalho do ISD se organiza em três vertentes de investigação, sobre as quais discorreremos com mais detalhes no tópico seguinte. Nesse momento, adianto que a primeira delas busca discutir como se organizam os pré-construídos que fazem parte dos ambientes nos quais os seres humanos se relacionam uns com os outros; a segunda toma como foco o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, por meio dos quais nos apropriamos dos pré-construídos já existentes ou influenciemos nossos pares a se apropriarem de determinados pré-construídos que já fazem parte de nossa formação discursiva; a terceira configura-se como a análise dos reflexos causados por esses processos de mediação sobre as ações empreendidas pelo ser humano e os efeitos que estas causam sobre o desenvolvimento social.

Bronckart (2008) defende a tese de que o universo está em constante modificação, uma vez que é constituído por matéria em intensa atividade de desenvolvimento, logo todos os objetos situados nesse universo acompanham essa evolução, inclusive o pensamento humano. O autor ainda comenta que, para o Interacionismo Social, por mais que alguns desses objetos pareçam ser constituídos por estruturas completamente distintas, como, por exemplo, o ser humano, algo visivelmente físico, e o seu pensamento, objeto psíquico, essa diferença material se dá apenas devido a uma distinção “fenomenológica” e não à essência que constitui esses elementos. Para o Interacionismo Social, “em essência, tudo é matéria” (Bronckart, 2008, p. 110).

Outra ideia que faz parte dos pressupostos teórico-metodológicos que constituem o Interacionismo Social é a que sustenta o fato de que, segundo Bronckart (2008, p. 110),

a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e história [...]. Isso significa que não se pode conceber a genealogia humana em termos de uma linha direta e contínua, como propõe Piaget, mas sim, em termos de uma linha indireta e descontínua.

Não se pode negar o fato de que as capacidades físicas/biológicas do ser humano exerceram grande influência sobre o modo como este se relaciona



com o mundo. No entanto, essas características não são as únicas determinantes nesse processo. O diálogo que medeia as relações entre os seres humanos é o que os fez construírem o modo como se organizam as sociedades atuais. A necessidade de nos relacionarmos com nosso semelhante para vivermos em comunidade foi preponderante para que as diversas formas de organização social das quais fazemos parte pudessem vir a existir como são hoje.

Os frutos dessa constante interação entre os seres humanos, como as diversas atividades sociais e as construções languageiras típicas de cada uma destas, foram determinantes para que tomasse forma “um mundo de fatos sociais e de obras culturais, que se superpôs ao meio físico, e a reabsorção dos elementos desse mundo por organismos particulares levou à constituição de um funcionamento psíquico consciente” (Bronckart, 2008, p. 110).

2.2.2. O Interacionismo sócio-discursivo

Por se tratar de um ser dotado de linguagem, “capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos” (Fiorin, 2015, p. 13), o homem utiliza-se de uma vasta cadeia de códigos para colocar em prática uma necessidade que lhe é natural: a interação. Essa necessidade intrínseca ao ser humano de interagir com o mundo à sua volta e com seus semelhantes que com ele dividem o espaço que habita provocou (e ainda provoca constantemente) o desenvolvimento de códigos que medeiam as diversas formas de interação social. Entre os variados instrumentos utilizados pelo ser humano para se relacionar com o mundo em que vive, o que torna a linguagem uma capacidade de interação distinta das demais é fato de que

ao contrário da necessidade de comer, dormir, respirar, manter relações sexuais etc., ela não se manifesta de forma natural. Ela deve ser aprendida. No caso da linguagem verbal ela deve ser aprendida sob forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala (Fiorin, 2015, p. 14).

De acordo com Fiorin (2015), embora saibamos que a aptidão para a linguagem seja uma característica genética de todo ser humano, sua realização



apenas se dá quando, inserido em um meio social, o homem participa das diversas esferas de interação, nas quais passa por um processo de aprendizado oriundo dos encadeamentos de mediação sociossemiótica. Nesse sentido, as práticas de linguagem fazem parte de um domínio sociocultural, ou seja, só existem nas interações entre seres humanos, “como testemunham os casos de crianças selvagens, cuja capacidade de linguagem não se desenvolveu” (Fiorin, 2015, p. 14).

Nesse sentido, por considerar a linguagem como objeto de estudo central para que se entendam as relações sociais, adotei o ISD como corrente teórico-metodológica para a elaboração desse trabalho. Trata-se de uma vertente do Interacionismo Social, segundo a qual todas as unidades linguísticas produzidas em situação de interação humana, independentemente de seu tamanho (do fonema ao texto), devem ser observadas como elementos que fazem parte da conduta humana (Bronckart, 1999). Isso significa que, para o ISD, a linguagem está no centro das relações sociais, uma vez que as

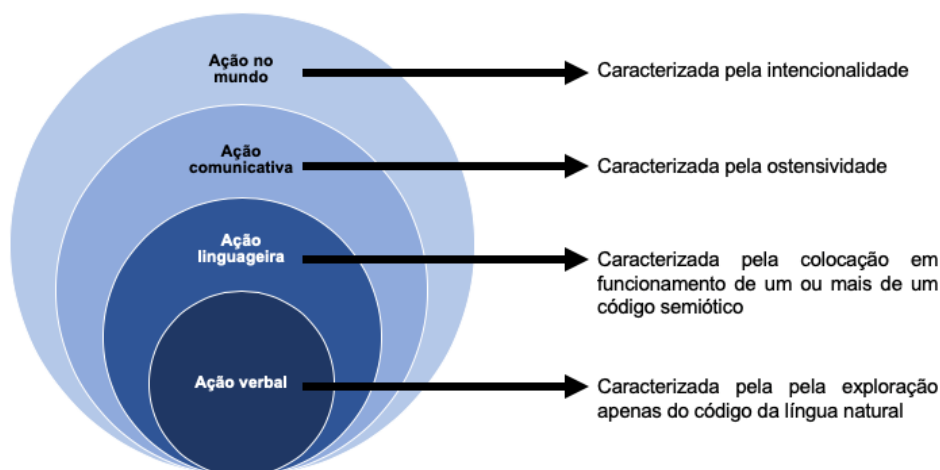
práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 2006, p. 10).

Para deixar mais claro qual é o foco de investigação neste trabalho, com base nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelo ISD, apresentamos, em seguida, uma figura que tem como objetivo ilustrar o objeto de análise dos trabalhos inseridos na perspectiva do ISD.

Na figura a seguir, aparece um conjunto maior que representa todo tipo de ação no mundo empreendida pelos seres humanos. Essas ações fazem parte dos processos de interação dos quais todos nós participamos todos os dias. Este conjunto todo, no entanto, ainda é muito abrangente e, por isso, há uma subdivisão que engloba somente as ações comunicativas colocadas em prática durante as relações sociais. Há ainda outra subdivisão que compreende os tipos de relação social que, para existirem, utilizam-se de um ou mais códigos semióticos. Por fim, há uma última subdivisão que envolve apenas as

manifestações de linguagem que se dão por meio da exploração de uma língua natural.

Figura 01: Do Interacionismo Social ao Interacionismo Sócio-discursivo



Fonte: Elaboração própria (2021).

É importante deixar claro que a figura anterior não busca criar uma divisão entre os estágios de análise. No funcionamento real das relações sociais, não há limites entre os quatro conjuntos apresentados. O que pretendemos expor é o fato de que, segundo Lousada (2006), durante muito tempo, em seus estudos, Vygotsky buscou definir uma unidade de análise do funcionamento humano, no entanto, acabou não chegando a uma conclusão definitiva acerca desse fato. Dessa forma, o ISD parte dos estudos realizados por Vygotsky sobre o comportamento humano e elege a linguagem e seus efeitos sobre as relações sociais como unidade de análise. Assim, ao analisarmos a figura apresentada, em vez de partirmos das extremidades para o centro, das ações no mundo para as ações verbais, fazemos um caminho contrário: partimos do centro para as extremidades; analisamos as ações verbais para entendermos como se dão as ações no mundo.



2.3. VOZES E REPRESENTAÇÕES DOCENTES

O primeiro objetivo específico apresentado nesse trabalho propõe a verificação das representações acerca da avaliação do processo de ensino-avaliação do professor de LP, no EM, em uma escola da rede pública. Convém, portanto, expor, antes de dar continuidade a este trabalho, a concepção de representação que subsidia as reflexões aqui presentes. Dessa forma, abordamos nessa discussão as considerações de Felice (2005), Moita-Lopes (2006) e Bronckart (1997), dentre outros autores que tratam do tema em seus trabalhos.

A discussão sobre representações está aqui presente, pois acreditamos que, para identificar as vozes que subjazem às práticas do professor, é preciso que se conheça a imagem que este tem de si, de sua metodologia, do contexto em que está inserido e da relação que mantém com os outros participantes da esfera escolar. Moita-Lopes (2006, p. 30) comenta que

é por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem.

De acordo com Felice (2005), a representação é o resultado de uma cadeia de significações produzida durante a interação entre indivíduos que, ao se relacionarem, avaliam-se mutuamente e produzem uma imagem do outro, de si e do contexto no qual ambos estão inseridos. Essa imagem construída interfere nas ações executadas pelos indivíduos nas situações de interação das quais fazem parte. A autora ainda comenta que “as representações são construídas em quadros sócio-históricos e culturais e estão relacionadas a questões como a política, a ideologia [...], a religião” (Felice, 2005, p. 41). Isso significa que as representações são produzidas em meio a um determinado contexto e, ao mesmo tempo em que exercem influência, são influenciadas por ele. Por isso, para essa investigação, interessa discutir as representações presentes no contexto escolar, mais especificamente no do EM. Para tanto, insiro-me no contexto da escola da rede pública de ensino em que trabalha o professor de LP.



As representações construídas pelos professores, geralmente, são “orientadas por um motivo que exige tipos específicos de atividade” (Nunes; Ramalho, 2008, p. 2). Em outras palavras, as atividades que devem ser desenvolvidas pelo professor e as orientações que este recebe para executar seu trabalho podem se portar como fortes influenciadores sobre as representações docentes. Trata-se de um processo dialógico por meio do qual a imagem que o professor tem de si e de sua prática é constantemente influenciada pelas vozes do outro com o qual interage em seu ambiente de trabalho. Sobre isso, Moita-Lopes (2006, p. 32) afirma que “nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro”.

Por isso, optamos por, nesse trabalho, identificar como se dão as relações existentes entre os textos prescritivos que envolvem as práticas metodológicas do professor de LP no EM. Esses textos compõem o contexto no qual o professor está inserido, com indicações de como deve ser executado seu trabalho. Ao avaliar essas indicações, o professor as contrapõe às suas experiências pessoais advindas de sua formação e da sua história em sala de aula. O resultado dessa confluência de vozes dá origem às representações do professor e, conseqüentemente, interfere no processo de ensino-avaliação que se faz presente em sala de aula.

Acreditamos que, apesar de serem resultado das relações sociais, as representações são moldadas de acordo com o contexto no qual são produzidas e alteram-se de acordo com as modificações sofridas por esse contexto. Moita-Lopes (2006), ao se apoiar nas palavras de Murray (1989, p.176), defende que a representação não se porta como uma estrutura fixa, mas está “sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares” Segundo Bronckart (2006, p. 137),

para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas [...]. Os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário.



É importante ressaltar que as representações se configuram como uma interpretação do indivíduo sobre si e sobre o mundo que o cerca e no qual está inserido. Por isso, podem não refletir uma verdade comum a todos aqueles que pertencem a uma determinada comunidade. Bronckart (2006, p. 135) nos lembra de que “não é possível a existência de um ‘pensamento puro’ que reflita a verdade do mundo; não há pensamento a não ser como um produto de um ato assertivo proveniente das práticas discursivas” A esse respeito, Felice (2005) reverbera as palavras de Freitag (1988, p. 59), ao citar que

na ação comunicativa, cada interlocutor suscita uma pretensão de validade quando se refere a fatos, normas e vivências, e existe uma experiência que seu interlocutor possa, se assim o quiser, contestar essa pretensão de validade de uma maneira fundada, isto é, com argumentos.

Esse diálogo permanente no qual os sujeitos pertencentes a uma determinada esfera se encontram modela as representações, no sentido de que é por meio dele que as pessoas dominam “as regras executivas de interação social e as qualificações recíprocas dos papéis de quem fala e de quem ouve” (Felice, 2005, p. 42). O modo como nos portamos em determinado contexto é regulado por regras sociais, nem sempre explicitadas, que nos levam a organizar nossa fala e, por consequência, nossas ações para que atinjam, de forma eficiente, o interlocutor. Toda palavra, conforme Bakhtin (2002), comporta duas faces, que são determinadas tanto pelo fato de que procede de alguém tanto pelo motivo de que se dirige a alguém. Essa ação acontece, sempre, envolvida a um determinado contexto discursivo.

Após essa explanação acerca do que entendemos ser a concepção de representação pertinente a esse estudo, retorno à primeira pergunta de pesquisa que apresentamos nessa pesquisa: “Que representações relacionadas à avaliação têm os professores da disciplina LP, no EM de escolas da rede pública de ensino?”. O retorno a essa questão se faz necessário para justificar a inserção desse tema em nossa fundamentação teórica e, por consequência, na análise do *corpus* de pesquisa estabelecido. Por considerar a avaliação um elemento de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas, defendemos que as representações acerca desse tema que tem o professor



podem ser determinantes para a seleção e organização da metodologia utilizada em sala de aula.

Há uma questão, no entanto, que norteou a elaboração dessa pergunta de pesquisa e do objetivo específico a ela relacionado: Quais são as vozes que contribuem para a formação das representações do professor acerca de suas práticas avaliativas em sala de aula? Haverá, de fato, um diálogo na esfera escolar, ou o professor se porta, conforme muitos autores defendem, como um mero reproduzidor de práticas cristalizadas? Bohn (2013) argumenta que o professor, na maioria das vezes, ocupa um papel de subalterno, com pouca representação e, com isso, sua voz raramente seria ouvida. Identificar as vozes que compõem as representações do professor de LP pode contribuir para que reflita sobre um possível silenciamento do professor e sobre a interferência desse possível silêncio sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua.

O terceiro objetivo proposto para essa investigação deve ser atingido para que se responda a seguinte pergunta de pesquisa: “Que vozes se relacionam para que se construa a metodologia utilizada pelo professor de LP no EM para avaliar o processo de ensino e aprendizagem e que possíveis efeitos estas podem exercer sobre o processo de ensino e aprendizagem?”. Para responder a esse questionamento é necessário que se entenda qual é a ideia de “vozes” que adotamos para essa pesquisa. Dessa forma, apresentamos nesse tópico as considerações de autores como Bronckart (1999, 2006) e Bakhtin (2006) entre outros, que me auxiliam na defesa da concepção que julgo pertinente para a análise dos dados logrados durante a execução desse trabalho.

Optamos por adotar a teoria do ISD como norteadora das nossas reflexões nesta investigação, pois consideramos, como já mencionado anteriormente, que a avaliação é uma ação, não um instrumento. Por ser uma ação, acreditamos que seja um produto da socialização. Tanto professores quanto alunos são agentes e executam suas ações de acordo com o contexto no qual estão inseridos e são frequentemente influenciados por este. Entender como esse contexto funciona é fundamental para compreender as relações que



são criadas em sala de aula referentes às práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem. As diversas influências geradas pelo contexto no qual está inserido o professor de LP é o que chamo de vozes.

O quadro teórico do ISD consiste na ideia de que toda conduta humana se trata de uma ação significativa, que está situada no tempo e no espaço, cujas propriedades estruturais e funcionais são produtos da socialização (Brockart, 1999). Bronckart (1999, p. 22) ainda comenta que

a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, desenvolveram-se formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob efeito de) formas de interação de caráter semiótico.

No que se refere à avaliação, as ações tomadas pelo professor em sala de aula são o resultado das relações que este mantém e do funcionamento do contexto no qual está inserido.

Nesse sentido, acreditamos na concepção de polifonia, por vezes utilizada por Bakhtin, para caracterizar o processo de intercalação de vozes presentes nos discursos relacionados à avaliação reproduzidos pelos professores de LP. Bezerra (2005) explica que a polifonia se trata do processo pelo qual a imagem de um indivíduo e de sua prática é construída num processo de comunicação interativa, no qual esse indivíduo não se constitui sozinho, e não concentra em si todo o processo de significação do qual faz parte. Para o autor, “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (Bezerra, 2005, p. 194).

De acordo com Brait (2005), a relação entre os vários discursos com os quais mantemos contatos nas diversas esferas de interação em que nos inserimos todos os dias é o que configura uma determinada comunidade, uma cultura, uma sociedade. Bakhtin (2008, p. 308) comenta que “em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente”. O que somos é a representação de como interagimos com os outros ao nosso redor. Somos o resultado das relações sociais que realizamos todos os dias, uma vez que



nossas representações são o resultado das interações que mantemos mediadas pela linguagem. A confluência das diferentes vozes que nos constituem arquiteta nossa individuação.

Ao se referir à influência que as relações sociais exercem sobre as representações individuais, Bronckart (2008, p. 122) reitera que

se os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.). Logo, consideramos que as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais.

Se todos somos os resultados de nossas interações com o mundo que nos cerca, aquilo em que acreditamos e, por consequência, as nossas práticas sociais, a todo o tempo, são influenciadores e influenciados. Dessa forma, é pertinente que se busque entender qual é o efeito que essas vozes influenciadoras exercem sobre as práticas avaliativas do professor de português, uma vez que este, ao mesmo tempo em que é influenciado por elas, é um influenciador daqueles que o cercam na esfera escolar, que, na maioria das vezes, são os alunos.

2.4. O CONCEITO DE AÇÃO DE LINGUAGEM

O ISD, quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart, tem como objetivo “analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (Bronckart, 1999, p. 13). Isso significa que as ações empreendidas pelos seres humanos são o resultado das diversas práticas interativas das quais estes fazem parte todos os dias. O homem se forma, enquanto ser humano dotado de linguagem, a partir das relações que mantém com seus semelhantes nas diversas esferas de interação social das quais participa. Dessa forma, pode-se inferir que estamos em constante



transformação, uma vez que as práticas humanas se modificam com o tempo para se adequar ao avanço da sociedade em que vivemos.

Os pesquisadores que adotam o IDS como metodologia de pesquisa sustentam a ideia de que é impossível que se entendam as condutas humanas sem que se leve em consideração o contexto no qual estas foram empreendidas. Todos nós somos permeados pelos elementos que nos rodeiam. Por isso,

a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, desenvolveram-se formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o feito de) formas de interação de caráter semiótico (Bronckart, 1999, p. 22).

Para que se entenda como se dão os processos de interação, que contribuem para o desenvolvimento do ser humano, Bronckart propõe alguns termos que devem ser utilizados durante sua análise. O autor chama de “agir” “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (Bronckart, 2008, p. 120). Todas as ocorrências do agir decorrem de uma confluência existente entre uma dimensão individual, que todo ser humano carrega consigo, e das interferências que esta sofre do meio social.

Nesse sentido, Bronckart (2008, p. 120) classifica como “atividade” toda “leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionalizadas mobilizadas no nível coletivo”, ou seja, todas as interferências sofridas e empreendidas pelo ser humano nos meios sociais nos quais transita. Quando interagimos uns com os outros, contudo, posicionamo-nos em relação às interferências exercidas pelo mundo ao nosso redor. Por isso, nossas práticas individuais são o produto de uma avaliação que nos faz moldar aos nossos interesses particulares, mesmo que inconscientemente, as informações que recebemos do mundo. Ao fruto dessa avaliação Bronckart chama de “ação”. Para o autor,

As avaliações sociais da atividade incidiriam principalmente sobre a pertinência das condutas dos indivíduos em relação aos parâmetros dos mundos representados [...]. Desse modo, essas avaliações atribuiriam aos indivíduos capacidades (mentais e comportamentais) de agir, assim como intenções e/ou motivações de ordem socio subjetiva e os dotariam, de um



modo mais geral, de uma responsabilidade na realização de uma atividade (Bronckart, 2008, p. 122).

Em síntese, o “agir” é o conjunto de práticas sociais que acontecem a todo momento no mundo em que vivemos. Todas essas práticas apresentam uma característica social (atividade) e uma característica individual (ação).

Tratando-se apenas das interações sociais as quais são mediadas pela linguagem, Bronckart (1999) propõe um estudo que se atenta ao que o autor classifica como agir languageiro. Nesse caso, entende-se que a linguagem “é, primeiramente e, sobretudo, uma atividade (social) específica, ou uma atividade do discurso” (Bronckart, 2008, p. 70). Isso significa que o ISD entende que a linguagem é uma forma de interferir no funcionamento das relações sociais e, conseqüentemente, o elemento mediador do vínculo existente entre o homem e o mundo à sua volta. Nesse sentido, “dado que a linguagem é produtora de sentido, ela é, também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano” (Bronckart, 2008, p. 71).

Sobre as ações de linguagem, Bronckart (1999) comenta que estas podem ser observadas em dois níveis: o sociológico, como sendo um recorte de ações sociais que, em determinado momento, é imputado a um ser individual; e o psicológico, como sendo o conhecimento que um indivíduo tem sobre as diversas faces de sua responsabilidade em um processo de intervenção verbal.

As ações são concebidas como formas que são construídas sob o efeito da reflexibilidade que os protagonistas da atividade têm: quer se trate da reflexibilidade dos observadores externos ou da reflexibilidade dos actantes diretamente envolvidos na atividade (Bronckart, 2008, p. 123-124).

Com base no que foi exposto nesse tópico, concebemos que a avaliação, por se tratar de uma ação de linguagem, só pode ocorrer durante as relações entre o nível individual e social do agir, visto que o ser avaliador usa como referência um modelo estipulado socialmente, mas o adapta às necessidades individuais, levando em consideração seus objetivos. Não há ação atemporal ou descontextualizada, por isso, não se pode considerar que a



avaliação exista exteriormente às relações interpessoais que são empreendidas todos os dias entre os seres humanos.

No próximo tópico desse capítulo, expomos as considerações acerca da avaliação feitas por alguns autores e analisamos suas ideias com base na perspectiva teórico-metodológica proposta pelo ISD.

2.4.1. A avaliação como ação de linguagem

Diversos autores perceberam na avaliação um objeto de estudo por meio do qual conseguiram produzir trabalhos acadêmicos que vêm contribuindo para que essa prática se torne, cada vez mais, pauta de reflexões que ampliam nossa visão para o ato de avaliar. Grande parte desses trabalhos, no entanto, parece ter se focado em apenas uma base sobre a qual a avaliação se constrói: os instrumentos de avaliação. Isso nos leva a crer que muitas das discussões em que se pretende abordar a avaliação discutem o funcionamento de instrumentos utilizados por um indivíduo que, em determinado momento, para “avaliar” o quanto um grupo de alunos apreendeu do que lhe foi “ensinado”.

Nesse sentido, criaram-se categorias nas quais esses instrumentos pudessem ser classificados de acordo com o trabalho que poderiam suscitar. Fala-se, então, em avaliação classificatória, como sendo aquela cujos instrumentos permitem a atribuição de uma nota aos alunos de acordo com as respostas que fornecem aos questionamentos apresentados. De acordo com essa concepção, “tenta-se controlar experimental e externamente ao sujeito que aprende, o seu desenvolvimento e a predição dos resultados, separando meios de fins” (Álvarez-Méndez, 2002, p. 30). Este é o tipo de prática que representa exames em larga escala, cuja função não é interferir no processo de ensino-avaliação, mas de, simplesmente, selecionar candidatos para determinado fim.

Embora muitos pesquisadores utilizem essa definição para repreender práticas de avaliação as quais consideram pouco eficientes para o processo de ensino-avaliação, defendemos, no entanto, que não há na chamada “avaliação classificatória” a realização de ação avaliativa, pois, de nossa perspectiva, avaliar é uma ação de linguagem que pressupõe uma réplica do interlocutor,



resultante do processo de aprendizagem. Quando um indivíduo emprega um instrumento de avaliação para que este gere um resultado para ser quantificado, não há avaliação. A classificação, por si só, é uma prática que não exerce influência sobre o nível de aprendizagem do aluno que, supostamente, deveria ser avaliado. Classificação e avaliação devem ser entendidas como práticas distintas no espaço escolar.

Defendemos, pois, que, quando se fala de “avaliação classificatória”, aborda-se o modo como se organiza um instrumento, a partir do qual o professor pode estabelecer um processo de avaliação, utilizando-se, para isso, das ações de linguagem que mediarão o processo de ensino-avaliação. Assim, uma determinada atividade pode ser considerada classificatória, pois seu objetivo é quantificar o que os alunos já sabem acerca de determinado conteúdo. Isso por si só não é avaliação. O professor, no entanto, pode, a partir da classificação produzida por determinado instrumento, avaliar o aluno e contribuir para o seu aprendizado. Infere-se, portanto, que, independentemente o trabalho proposto pela atividade (se mais reflexivo ou mais estrutural), o professor é quem decide como se dará o processo de ensino-avaliação.

Como se trata de uma ação, a avaliação pressupõe uma reação, que, neste caso, deve ser o desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, a concepção de ensino/aprendizagem vem sendo adotada por diversos pesquisadores, uma vez que não há ensino se aquele a quem me dirijo não aprende.

A própria pessoa, sendo o resultado de uma micro-história exerce uma determinação sobre qualquer nova aprendizagem. E são essas condições de constituição e de funcionamento que fazem com que a estrutura de toda pessoa apresente aspectos radicalmente singulares (Bronckart, 2008, 122).

Para tornar mais simples o que defendemos nesse texto, recorro à definição de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), utilizada por Vygotsky em suas investigações. De acordo com os estudos empreendidos pelo autor, o processo de ensino-avaliação-aprendizagem pode ser entendido quando se observa a distância entre o nível de desenvolvimento proximal, configurado



como aquele em que alguém resolve problemas com o auxílio de um outro mais experiente, e o nível de desenvolvimento real, que se trata da habilidade de resolver problemas de forma individual (Vygotsky, 1996). Assim, é possível afirmar que existe avaliação da aprendizagem quando uma ação de linguagem interfere no processo de ensino-avaliação-aprendizagem fazendo com que o aluno consiga, mediado pelas práticas do professor, tornar-se capaz de usar, de modo independente, o conhecimento produzido. Caso contrário, o que se chama, rotineiramente, de avaliação, na prática, torna-se um sistema de classificação que não interfere no desenvolvimento dos alunos, no que diz respeito à produção de conhecimento.

Um aluno que consegue boas notas em uma prova pode não estar apto a utilizar os conhecimentos que reproduziu de forma satisfatória. A única habilidade de cujo desenvolvimento se tem certeza é a de memorização de informações. O contrário também acontece. Um aluno que tem notas ruins pode conseguir resolver problemas de forma mais eficiente sem se lembrar de certas terminologias que lhe dariam uma boa classificação em certos exames escolares.

Dessa forma, para que haja, realmente, uma ação de linguagem que possa se configurar como avaliação, é necessário que locutor e interlocutor interajam, a fim de que ocorra o desenvolvimento da ZPD dos participantes da interação. Por isso, quando um instrumento de avaliação é utilizado pelo professor em sala de aula com a intenção de avaliar seus alunos, não há garantia de que a avaliação ocorra de fato, uma vez que a ação de avaliar pressupõe a interação entre interlocutores.

Se um professor aplica uma prova e seu aluno consegue nota zero, pode não ter havido avaliação. Se um professor aplica uma prova e seu aluno consegue nota dez, também pode ser que a avaliação não tenha ocorrido. A prova, em si, não é avaliação, é apenas um instrumento à disposição do professor para que este possa mediar o processo de avaliação que deve se instaurar a partir do uso de um instrumento avaliativo. O uso de algum instrumento de avaliação, inclusive, é opcional, visto que a avaliação é uma ação



e, por isso, é mediada pela linguagem. Os instrumentos podem interferir no processo, no sentido de guiar as ações do professor, mas não são fundamentais para regular a relação professor/aluno.

As notas que surgem de um processo de avaliação podem ser entendidas como a tentativa de representar quantitativamente os resultados desse desenvolvimento, mas, em nenhum momento, devem ser apresentadas como resultado da avaliação ou como a própria avaliação da aprendizagem.

Para tentar desconstruir essa concepção de avaliação classificatória, Álvarez-Méndez (2002) critica o trabalho dos professores que, em sala de aula, não respeitam as características de seus alunos ao procederem o que acreditam ser o ato de avaliar. O autor comenta que

somente a avaliação do aluno pelo professor é um aspecto formalmente reconhecido e identificado com práticas específicas que nos situam diante de fatos concretos, os quais identificamos como exercícios e avaliação (Álvarez-Méndez, 2002, p. 44).

Quando Álvarez-Méndez (2002) fala em aspecto formalmente reconhecido, está levando em consideração o fato de que os instrumentos utilizados pelo professor para contabilizar os resultados dos seus alunos em relação ao que estes conseguem reproduzir das práticas docentes contribuem para que se obtenham dados quantitativos a serem utilizados pela instituição escolar. O aluno, como defende o autor, na grande maioria das vezes, não participa da avaliação. Não obstante, se o aluno não participa da avaliação, não há avaliação. Há a aplicação de instrumentos sem que a prática da avaliação seja delineada. Isso porque a avaliação, por se tratar de uma ação de linguagem, pressupõe interação entre o avaliador e o avaliado. É possível, dessa perspectiva teórica, questionar o processo de ensino-avaliação fomentado via plataformas online, já que a relação entre os participantes é fundamental para que a avaliação aconteça.

Luckesi (2002, p. 85) defende que “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. O autor, ao se propor a falar sobre avaliação, discorre sobre os instrumentos que contribuem com a prática



avaliativa. A avaliação não é o subsídio para as ações pedagógicas do professor. A avaliação é o conjunto de ações do professor que, em determinado momento, pode se valer de alguns instrumentos que o ajudem a desenvolver a prática avaliativa. Os instrumentos de avaliação, tais como provas, seminários, debates etc., é que, de fato, funcionam como subsídio para que o professor realize a avaliação da aprendizagem.

As definições de Luckesi (2002) e Álvarez-Méndez (2002) estão embasadas em outra concepção de avaliação à qual se deu o nome de avaliação diagnóstica. Quem defende essa ideia de avaliação, acredita que essa prática deve funcionar como um meio para que o professor conheça as dificuldades de seus alunos e, hierarquicamente, como par mais proficiente, possa empreender práticas que contribuam para o aprendizado daqueles que menos sabem o que deve ser feito.

A ideia de avaliação diagnóstica passou a ser discutida e repensada por pesquisadores e, após sofrer algumas alterações, passou a ser chamada de avaliação formativa. Esta definição é a que mais se aproxima do que entendemos por avaliação como ação de linguagem, conforme poderá ser visto na sequência da discussão teórica.

Conforme perspectiva teórica por nós adotada ao empreender essa discussão, nos instrumentos de avaliação são concebidos como qualquer mecanismo utilizado pelo professor para instaurar o processo de ensino-avaliação. Provas, seminários, listas de exercícios, discussão oral, ou quaisquer outros mecanismos podem situar-se entre o professor e o aluno como ponte que os une, mas que, sozinhos não empreendem avaliação.

Avaliar, segundo Álvares-Mendes (2002, p. 13), “não é o mesmo que medir, nem qualificar, nem corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes”. As práticas elencadas pelo autor podem estar presentes no processo de avaliação, mas não o caracterizam. Trata-se de instrumentos que auxiliam o professor na ação de avaliar, mas não são a avaliação. Em outras palavras, para proceder à avaliação do aluno, o professor pode se valer de alguns instrumentos que o ajudem a desenvolver sua ação avaliativa, como



exames, por exemplo, mas estes podem não contribuir para que a avaliação aconteça se o uso que o professor fizer deles não os direcionar à dinâmica avaliativa.

Assim, defendemos a ideia de que, quando se fala em “classificatório”, “diagnóstico” ou formativo”, não se faz referência à avaliação propriamente dita, mas ao tipo de trabalho sugerido por instrumentos de avaliação, que pode ou não ser reproduzido pelo professor em sua prática. Por exemplo: uma determinada atividade, a qual está presente no LDP utilizado pelos alunos de uma turma do 3º ano do EM de uma escola, pode sugerir a localização de informações explícitas em um texto. Os alunos que encontrassem as informações teriam suas respostas consideradas corretas; já aqueles que, porventura, apontassem outro tipo de informação, teriam suas respostas consideradas erradas. O professor, no momento da interação com os alunos, pode se limitar a classificar os alunos em bons ou maus localizadores de informações, assim como sugere a atividade, ou pode interagir com eles de forma a instaurar um processo de avaliação, por meio do qual se conhecem as dificuldades e as facilidades dos alunos, com o objetivo de garantir o aprendizado. A atividade do LDP é apenas um instrumento, a partir do qual o professor pode mediar o processo de ensino-avaliação. Não à toa se afirmar que mais vale um bom professor com um mau material, do que o contrário.

Nesse sentido, pode-se definir a avaliação como uma ação. Não se trata de algo físico, como uma prova, por exemplo. Por isso, é uma situação por vezes subjetiva. Configura-se como a ação de reunir informações úteis à regulação do processo de ensino-avaliação e utilizá-las não para definir alunos, como o fazem os exames classificatórios, mas para transformá-los. Luckesi (2002, p. 173) defende que “avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo como incluí-lo dentro do círculo de aprendizagem”, ou seja, existe avaliação, de fato, quando esta contribui para que a aprendizagem aconteça. Por isso, os exames, instrumentos mais utilizados pelos professores, apesar de serem frequentemente chamados de avaliação, na maioria das vezes, não funcionam como tal. Uma prova, por si só, não contribui com a avaliação, nem pode ser caracterizada como uma. É o professor que pode, no papel de mediador do



processo de ensino-avaliação, interferir sobre os resultados obtidos pela prova e decidir se estes devem ser usados como instrumentos para avaliação ou não. Por isso, torna-se relevante abordar essas questões durante o processo de formação docente.

Ao defender que a avaliação se trata de uma ação, consideramos que está só acontece quando produz uma intervenção no mundo. A esse respeito, Freire (1979, p. 84) já discutia o fato de que a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Dessa forma, pode-se inferir que, a avaliação, ação imprescindível no processo, é um meio pelo qual o professor age no mundo visto que, as ações empreendidas em sala de aula podem interferir no modo como seus alunos veem o mundo e com ele interagem.

Para que essa ação seja, de fato, executada, Bronckart (2006) considera que três elementos devam se relacionar: o agente, o motivo e a intenção. O agente, segundo o autor, é o indivíduo capaz de colocar a ação em prática; o motivo é a razão pela qual se age; a intenção é o efeito que se quer provocar ao se realizar uma ação. Dessa forma, consideramos que, na escola, só existe avaliação quando há um avaliador (professor, aluno, coordenação, etc.), que age movido por um determinado motivo (explicar determinado conteúdo, por exemplo), para que se atinja determinada intenção de aprendizagem (fazer, por exemplo, com que os alunos produzam um determinado gênero de forma adequada).

Assim como um texto não é a língua, mas apenas uma representação desta, os instrumentos utilizados para avaliar não são a avaliação; estes configuram-se somente como a representação do ato de avaliar que, sozinha, não empreende ação de linguagem sobre o sujeito que a ela é submetido.

Dessa forma, criar “sobrenomes” para a avaliação, como classificatória ou diagnóstica, para nos fazer acreditar que essa prática está presente em sala de aula, não é uma dinâmica produtiva, quando se propõem reflexões acerca do processo de ensino-avaliação. O que se chama de “avaliação classificatória” nada mais é do que a equivocada tentativa de defender o fato de que a nota



produzida por exames possa, de alguma forma, promover a aprendizagem ou reproduzir o quanto alguém sabe sobre determinado assunto. A “avaliação diagnóstica” também pode não se configurar como avaliação se tiver como única função quantificar o que o aluno ainda não sabe para fazê-lo reproduzir o que ainda falta de informação exposta pelo professor em algum novo teste. Por fim, como pesquisador do tema, compreendo que “avaliação formativa” é um termo redundante, visto que, se não há formação, não há aprendizagem. Se não há aprendizagem, não há ação de linguagem. Se não há ação de linguagem, não há avaliação.

A avaliação configura-se como um processo contínuo, instaurado em um conjunto de práticas que comportam todas as ações avaliativas estabelecidas entre professor e aluno, cujo objetivo é promover a aprendizagem. Por isso, deve servir como o recurso que tem o professor para analisar sua metodologia de trabalho com vistas a se adequar às necessidades dos alunos. Os testes, os seminários, as atividades e os exercícios utilizados pelo professor podem estar presentes no processo de avaliação, mas não o caracterizam.

De acordo com Luckesi (2002), não podemos confundir avaliação com julgamento. Este é o ato de distinguir o que é certo e o que é errado, desprezando o segundo e valorizando o primeiro. O autor ainda comenta que, no ambiente escolar, a avaliação

tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. [...] tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (Luckesi, 2002, p. 173)

Muitos dos equívocos relacionados a como desenvolver a avaliação em sala de aula advêm da crença de que o produto desta prática se trata de uma nota a ser atribuída ao rendimento do aluno em determinada tarefa. Há uma cultura escolar de classificação dos alunos em bons e ruins a partir das notas que estes conseguem ao realizarem as tarefas propostas por meio de um determinado instrumento de avaliação. De acordo com Hadji (2001, p. 27), essa “ideia de que a avaliação é uma medida do desempenho dos alunos está, como



já vimos, enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos”.

A nota, sozinha, não cumpre a função de avaliar o desenvolvimento dos alunos. Aliás, ela não pode nem ser considerada o resultado da avaliação. Ao contrário disso, o resultado da avaliação deve ser a aprendizagem. As notas produzidas por quaisquer instrumentos de avaliação não podem ser entendidas como um reflexo exato dos conhecimentos de um indivíduo. Logo, não devem ser encaradas como “uma base quase científica para fazer um julgamento sobre as capacidades das pessoas” (Weiss, 1991, p. 205).

Outro equívoco relacionado à prática da avaliação consiste na ideia de que o único indivíduo que tem o poder de avaliar é o professor. Por isso, de acordo com Antunes (2006), só ele teria o poder de decidir o que deve ser avaliado e como esse processo deve ser gerido. Ao aluno, caberia apenas a “função” de ser avaliado, de sofrer os julgamentos que chegariam até ele de forma vertical, de cima para baixo, e de se recolher ao seu papel de receptor dos conhecimentos escolares. Esse padrão é resultado do fato de que, historicamente, a escola se organizou de forma autoritária, que tinha como objetivo instaurar a obediência e, assim, minimizar possíveis questionamentos. Faz parte desse movimento apresentar o conhecimento como definitivo e acabado. Por isso, criou-se essa imagem de professor como único detentor do saber, cuja função “era mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental” (Bohn, 2013, p. 80).

Como bem diz Antunes (2006, p. 164), entretanto,

não tem sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador [...]. Só assim, ele vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo. A deprimente condição de transferir para outro a total incumbência de dizer “como estamos”, de dizer se erramos ou se acertamos só pode resultar na terrível alienação que caracteriza os incapazes ou os irresponsáveis; isto é, aqueles que não são capazes de responder pelas ações que fazem, perfil do qual nossos alunos muito se distanciam.

O que pretendemos deixar claro é que a avaliação é uma prática intersubjetiva. Não se trata de exames ou provas, mas da capacidade de



transformação que todo ser humano deve possuir, tanto acerca de si quanto do próximo. As provas, os seminários, as atividades feitas em casa, etc. são instrumentos que orientam a prática do professor e do aluno durante o processo de avaliação, mas que, sem a adequada utilização por parte dos participantes do ato de avaliar, em pouco contribuem para o processo de ensino-avaliação.

Uma vez que a avaliação se configura como essa prática subjetiva e o exame, com efeito, com objetivo em si mesmo, não pode ser considerado avaliação, é possível pensar em diversas outras formas de se atingir os objetivos avaliativos do professor para que se consiga mediar o processo de ensino/aprendizagem de forma mais produtiva, tanto para os professores quanto para os alunos. É justamente essa discussão que preconizamos no próximo tópico.

2.5. OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO INSTRUMENTOS À DISPOSIÇÃO DO PROFESSOR

Há mais instrumentos de avaliação entre o aluno e o professor do que supõem as investigações mais recentes sobre o tema. Isso porque, assim como na visão da maioria dos professores e dos alunos em sala de aula, a concepção de avaliação adotada pelos pesquisadores ainda é restrita à análise de instrumentos geradores de nota.

Como já fora mencionado, defendemos que a avaliação é uma ação e não uma ferramenta. Por isso, pode ser feita a partir de quaisquer instrumentos à disposição do professor em sua prática de ensino-avaliação. Dessa forma, acreditamos que mesmo os LDP podem se tornar objetos que, na mão dos professores e dos alunos, suscitem um processo de avaliação.

Apesar de haver o consenso de que tudo aquilo que ajuda na aprendizagem que cumpre à escola patrocinar – computadores, livros, cadernos, vídeo, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, entre outras coisas – pode ser considerado Material Didático (MD), os LD, em especial, acabaram por assumir um lugar de destaque nas salas de aula e, por esse motivo, tornaram-se objeto de investigação a partir do momento em que passaram a ter sua



presença na escola regulamentada pelo Governo Federal. Esse interesse em tornar os livros didáticos o centro de várias investigações se dá porque

muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (Lajolo, 1996, p. 04).

A partir do momento em que se torna o foco de pesquisas acadêmicas, os LDP, enquanto MD, passaram a ser analisados sob olhares distintos, o que acabou por separar em duas grandes correntes os investigadores que se propuseram a explorar este universo: os que abominam esta predominância dos LDP em sala de aula, pois acreditam que estes funcionariam como um silenciador da voz do professor e os que apoiam o uso destes materiais, uma vez que veem o LDP como um dos instrumentos aos quais o professor tem acesso para organizar e executar suas aulas de forma a atingir seus objetivos propostos para o processo de ensino-avaliação.

Entre os que consideram excessiva a participação dos LDP em sala de aula, está Suassuna (1994, p. 95) que defende que, na medida em que os LDP passaram a substituir o trabalho do professor no sentido de organizar o conteúdo a ser ensinado nas aulas de língua, a própria autoimagem do professor passou a ser colocada em xeque, uma vez que, a depender do modo como o LDP é utilizado em sala de aula, o professor acaba se tornando um mero reproduzidor dos conteúdos apresentados pelos LDP. A autora ainda comenta que, mesmo nos dias de hoje, os LDP não são tratados como complemento às práticas de ensino. Para ela, os LDP ocupam o mesmo lugar que os professores em sala de aula, tanto que alguns destes proíbem seus alunos de assistirem às aulas quando não estão em posse de seus livros.

Silva (1996, p. 11) reitera a onipotência dos LDP em sala de aula afirmando que estes fazem parte de uma “tradição tão forte que seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores”. Os livros que chegam às escolas, na grande maioria das vezes, não são resultado das recomendações dos professores, mas da oferta disponibilizada pelo Governo Federal. Para o autor, a presença dos LDP é tão forte no contexto escolar que a própria ideia



que se tem do professor acaba contaminada, uma vez que a imagem idealizada da profissão é aquela em que o docente aparece com o livro nas mãos, “dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (Silva, 1996, p. 11).

A presença dos LDP em sala de aula estaria silenciando a voz dos professores, que estariam se tornando “repetidores” do que está no livro (Matêncio, 1998). Como os LDP apresentam as concepções acerca do ensino de línguas defendidas por seus autores, os docentes passam a adotar “as concepções que orientaram a organização do livro didático adotado [...] o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa adotar o professor e os alunos” (Geraldi, 1987, p. 4).

Em meio a tantas críticas ao uso dos LDP, há aqueles que defendem a presença destes instrumentos nas salas de aula, uma vez que podem servir de auxílio às práticas metodológicas dos professores. Se antes os próprios docentes se encarregavam de produzir os materiais com os quais ministrariam suas aulas, hoje isso se tornaria impraticável devido à democratização do ensino que elevou consideravelmente o número de alunos sob a responsabilidade dos professores e, conseqüentemente, aumentou, e muito, a carga de trabalho desses profissionais.

Não se pode discutir o fato de que o conteúdo apresentado pelos LDP vem carregado das concepções metodológicas para o ensino-avaliação defendidas por seus autores e pelas editoras responsáveis por sua publicação. Dionísio (2001), todavia, defende que os LDP só se tornam uma “bíblia” quando o professor não tem formação suficiente para adaptar as sugestões propostas no livro à sua realidade em sala de aula. Dessa forma, o vilão da história não é o LDP, mas a formação oferecida aos professores nas universidades. A autora ainda comenta que, com base nas orientações recebidas nestas instituições, o professor saberá o que fazer com os livros ou com quaisquer tipos de MD utilizados em sala de aula.

O que não se pode discutir, também, é o fato de que, quando tem uma formação de qualidade, o professor pode se posicionar frente ao que lhe é



apresentado pelo LDP de forma que o conteúdo apresentado aos alunos caracterizar-se-á por uma mescla das concepções apresentadas pelo LDP e das decisões metodológicas tomadas pelo professor, enquanto mediador do processo de ensino-avaliação. Dessa forma, Miltão (2006) comenta que os LDP funcionam como auxiliar do professor no processo de ensino e auxiliar do aluno no processo de aprendizagem.

O LDP quando considerado instrumento para a aprendizagem e não como manual a ser seguido tem seu conteúdo presente em sala de aula organizado de acordo com as intenções e o aval do professor. Isso, inclusive, permite ao docente discordar das informações veiculadas pelo material ou reiterar que estas merecem ressalva. A segurança com que o professor se porta frente ao que é apresentado pelo LDP dá o tom da discussão com os alunos dos limites da infalibilidade dos saberes.

Professores e alunos, nesta situação, vivem coletivamente uma experiência que ensina que nem todos os livros estão sempre certos, sobretudo, que em várias situações é preciso ir além do que diz o livro e que na situação de sala de aula o professor é o mais qualificado para referendar ou não o que está nos livros (Lajolo, 1996, p. 7-8).

Lajolo (1996) ainda afirma que nem o considerado melhor dos LDP pode competir com o professor em sala de aula. Este é que, mais do que qualquer livro, pode definir a metodologia de ensino a ser utilizada em sala de aula para que se atinjam os objetivos propostos para o ensino de língua. Muito desta tomada de decisão acerca dos pressupostos metodológicos a serem utilizados em sala de aula é decidido a partir do processo de avaliação escolar. É durante a avaliação dos seus alunos que o professor obtém um diagnóstico acerca da aprendizagem dos seus alunos e pode tomar medidas que visem a garantir a qualidade dos resultados que, como docente, está construindo (LUCKESI, 2002).

Enfim, o papel dos LD em sala de aula ainda é objeto de discussão, justamente porque não há uma posição definitiva a ser tomada sobre o assunto. Dessa forma, o cerne da questão proposta por este trabalho é ao menos colocar



em discussão o papel dos LD no que diz respeito às práticas avaliativas estabelecidas pelos professores nas aulas de LP.



- CAPÍTULO III -

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos, detalhadamente, os procedimentos metodológicos utilizados para a execução dessa investigação. É necessário que se desnudem os procedimentos teórico-metodológicos a serem adotados durante a execução deste trabalho, pois isso, além de fazer parte de qualquer processo de construção de conhecimento, agrega valor científico à pesquisa que pretendemos defender ao fim dessa investigação. Conforme Severino (2007), explicitar a metodologia utilizada na produção de conhecimento científico é fundamental para que esse processo não se torne a reverberação do senso comum. Além disso, a exposição detalhada dos métodos por nós escolhidos para colocar em prática esse trabalho revelam os procedimentos epistemológicos que me formaram como pesquisador e pelos quais estive envolvido ao executar essa pesquisa.

A metodologia configura-se como uma parte essencial desse texto, pois é por meio dela que os leitores terão acesso aos métodos nos quais me amparei para elaborar nossas considerações acerca dos materiais analisados do *corpus* da pesquisa. Demo (1985) comenta que é por meio do capítulo metodológico que se conhecem os caminhos, as ferramentas e os procedimentos com os quais se faz ciência. Isso contribui para que as reflexões por nós propostas não se configurem como especulações.

Nesse sentido, as informações apresentadas nesse capítulo servem de auxílio para que se construam, a partir da análise do *corpus* dessa pesquisa, reflexões sérias, pertinentes e éticas. Assim, deve-se deixar claro o fato de que “uma perspectiva ética não significa ter de apelar para conceitos fundacionais, regimes de verdades ou significados universais” (Fabrício, 2006, p. 62).

Antes de detalhar, de fato, os procedimentos a serem executados, convém esclarecer qual é a corrente teórica que subsidia a escolha da metodologia de análise dos dados. Adotamos neste trabalho (e em nossa



trajetória acadêmica) os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Dessa forma, o foco central dessa pesquisa “centra-se, primordialmente, na resolução de problemas de uso da linguagem, tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para formulação teórica” (Moita-Lopes, 1998, p. 19-20). Assim, os dados a serem produzidos terão como subsídio para análise teorias de áreas distintas, como a educação e a linguística, por exemplo, que se relacionem de maneira específica para que se forme um arcabouço teórico capaz de explicar o fenômeno investigado, tomando como referência mais de um ponto de vista.

Para entender as questões com as quais pretendemos defrontar, a metodologia com a qual devo proceder à análise dos dados deve atravessar mais de uma área do conhecimento, criando “configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência” (Signorini, 1998a, p. 13). Dessa forma, é possível afirmar, também, que o trabalho proposto nessa pesquisa se trata de um trabalho cuja elaboração está subsidiada nas indicações de uma LA de cunho indisciplinar.

Outra característica que nos permite afirmar ser este um trabalho em LA é a nossa proposta de produzir conhecimento teórico que não se desvincula do contexto em que foi produzido. Os participantes dessa investigação não se portarão como meros fornecedores de dados, mas como participantes que veem nos resultados desse trabalho uma possibilidade de reflexão acerca de sua prática e como um instrumento para a construção de novas realidades. Há nesse trabalho a preocupação em se produzir teorizações “calcadas em novos modos de entender a vida social como base em críticas à modernidade” (Moita-Lopes, 2006, p. 86). As críticas das quais surgirão as novas teorizações não partem do Norte para o Sul, mas sim do contrário. O que defendemos com isso é que, com essa proposta de investigação, as vozes dos professores, que normalmente são silenciadas em trabalhos acadêmicos, farão parte do processo de construção do conhecimento. Assim, além de se configurar como um trabalho em LA, defendemos que este seja um trabalho em LA de cunho indisciplinar, uma vez



que, metodologicamente, propomos um trabalho que rompe com os desgastados modos de se teorizar e fazer LA, chamados por Davies (1999) de LA normal.

Feitas essas primeiras considerações, apresentamos a seguir os tópicos nos quais expomos os caminhos pelos quais percorremos durante a execução deste trabalho para a análise dos dados que nos deram subsídio para defender o que se propõe nessa pesquisa.

3.1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste tópico, apresentamos os caminhos percorridos para que fossem alcançados os objetivos propostos nessa investigação. Como forma de contribuir com o melhor entendimento dos métodos a serem explicitados a seguir, organizamos em grupos de acordo com o modo como serão executados. Para cada um desses grupos, será exposta uma tabela na qual elencamos, de forma resumida, pergunta de pesquisa, instrumento de geração dos dados, justificativa e fundamentação teórica. Cada tabela está acompanhada de uma descrição detalhada do modo como a metodologia proposta será executada.

3.1.1. A metodologia utilizada para a análise dos dados

Para que se conhecessem as vozes que constituem as práticas metodológicas do professor relacionadas ao processo de ensino-avaliação, o trabalho de pesquisa que deu origem a esta pesquisa foi executado em três etapas. Na primeira delas, foi necessário que se analisassem os textos que compõem o contexto de trabalho do professor, os quais podem, de alguma forma, interferir sobre o modo como o este medeia o processo de ensino-avaliação.

Entre os conjuntos de textos que constituem os pré-construídos relacionados à avaliação e que fazem parte do contexto no qual se insere o professor ao desenvolver o processo de ensino-avaliação estão: 1) o que tem sido recomendado pela academia para o ensino de produção escrita na escola 2) os documentos oficiais que regulamentam o ensino de LP no EM, mais

especificamente as partes em que é abordado o ensino de produção de texto escrito; 3) o edital que regulamenta a prova de redação do ENEM; e 4) o LDP adotado pela escola na qual trabalha o professor. Cada um desses conjuntos de textos foi analisado separadamente com o objetivo de se desvelarem as concepções de ensino e avaliação da produção escrita nas aulas de LP no EM.

Obviamente, outros textos podem influenciar o trabalho do professor, no entanto, com exceção do LDP, que não é adotado por todas as escolas de EM do Brasil, uma vez que os professores podem escolher os livros com os quais querem trabalhar, os textos selecionados para essa pesquisa são comuns aos demais professores de LP. Esse fato é pertinente, pois os resultados encontrados podem ser representativos de uma realidade que extrapola os limites do cenário aqui analisado.

A avaliação exerce forte influência sobre o processo de ensino-avaliação. Por isso, é importante que se conheçam as representações acerca dessa prática que os professores trazem consigo ao organizar a metodologia aplicada na utilização de seus instrumentos de avaliação, sejam eles produzidos pelos próprios docentes, ou impostos por instâncias superiores. A concepção teórico-metodológica adotada pelo professor determina o modo como a avaliação interfere no processo de ensino e aprendizagem, daí a importância dessa etapa da investigação.

O quadro que segue representa de modo sucinto como essa primeira fase da pesquisa aconteceu.

Quadro 01: os textos prescritivos que compõem o contexto de trabalho do professor

PERGUNTA DE PESQUISA	INTRUMENTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	JUSTIFICATIVA	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ANÁLISE
Que vozes se fazem presentes nos textos prescritivos que envolvem o trabalho do professor de português que ensina produção escrita para o aluno do terceiro ano do EM?	- Análise dos textos prescritivos que compõem o contexto de trabalho do professor de LP do EM.	As indicações presentes nos textos prescritivos, ao passarem por um processo de apreciação empreendido pelo professor de LP, podem, ou não, exercer influência sobre o processo de ensino/avaliação.	-Bronckart, 2006, 2008. - Bakhtin, 1978. - Felice, - Luckesi, 2002. - Hadji, 2001.

Fonte: Elaboração própria (2013).



A avaliação é uma atividade que parte (ou ao menos deveria partir) de várias direções, ou seja, tanto professores quanto alunos podem ser alvos ou autores de ações avaliativas. Na maioria das vezes, o planejamento que se faz da aula funciona apenas como um direcionamento metodológico que, constantemente, sofre alterações durante sua execução. De um lado, há a teoria; do outro, a prática. Estas estão relacionadas, mas podem não corresponder exatamente uma à outra, devido ao fato de que condições externas acabam por exercer influência sobre o planejamento do professor. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre a distância que possivelmente existe entre as representações que o professor conscientemente carrega e aquelas que apenas a sua prática diária revela.

Nesse sentido, após a análise dos textos que fazem parte do contexto no qual trabalha o professor, deu-se início à segunda etapa dessa pesquisa, que foi dividida em duas partes. Nessa primeira delas, um professor de LP do EM de uma escola da rede pública respondeu aos questionamentos presentes em uma entrevista² semiestruturada feita pelo pesquisador. Nessa entrevista, o professor respondeu a questões durante as quais foi levado a discorrer sobre o processo de ensino-avaliação por ele mediado durante suas aulas de produção escrita. Já na segunda parte dessa etapa, as aulas do professor voluntário foram gravadas e, posteriormente, transcritas para que se analisasse o modo como aparecem no discurso do professor as indicações presentes nos textos prescritivos alvo de análise na primeira etapa dessa pesquisa.

Essa fase da investigação se justifica pelo fato de que

Para atestar a ação humana, convém operar um recorte nesse fluxo de ações sociais, em outros termos, isolar uma sequência organizada de condutas que sejam atribuídas a um agente singular. Dessa forma, será possível avaliar o lugar que ocupam as representações conscientes do agente no desenvolvimento da ação assim isolada (Bronckart, 2006, p. 69).

² Apêndice 02.

O quadro que segue representa de modo sucinto como essa etapa da pesquisa aconteceu.

Quadro 02: as representações do professor acerca do processo de ensino-avaliação

PERGUNTA DE PESQUISA	INTRUMENTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	JUSTIFICATIVA	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Que representações tem o professor de português acerca da avaliação, no que diz respeito ao ensino de produção escrita?	- Entrevista semiestruturada feito com os professores cujas aulas foram observadas. - Observação das aulas de dois professores de LP do EM;	É necessário que se discuta a distância existente entre a ideia que o professor tem do que seja avaliação e as práticas avaliativas que são por ele executadas em sala de aula.	-Bronckart, 2006, 2008. - Bakhtin, 1978. - Luckesi, 2002. - Hadji, 2001.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Por fim, os dados obtidos com a execução das três primeiras etapas dessa pesquisa foram organizados de modo a que se fosse possível identificar as vozes que constituem as práticas metodológicas do professor de LP no EM. Conhecer as concepções teórico-metodológicas dos professores se faz necessário porque, segundo Bronckart (2006, p. 137),

para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto de fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas.

O quadro que segue representa de modo sucinto como essa fase da pesquisa aconteceu.

Quadro 03: ações coletivas x práticas individuais

PERGUNTA DE PESQUISA	INTRUMENTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	JUSTIFICATIVA	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Como as indicações dos textos prescritivos manifestam-se nas representações do professor e em suas práticas metodológicas empreendidas para o ensino de produção de texto escrito na escola?	- Entrecruzamento dos dados produzidos, transformando-os em dados percentuais para que se proceda a análise quantitativa e posterior análise qualitativo-interpretativista.	Por meio da relação entre as vozes que permeiam o ambiente no qual se insere o professor, será possível refletir sobre as ações coletivas que acabam por se tornar práticas individuais.	-Bronckart, 2006, 2008. - Bakhtin, 1978. - Luckesi, 2002. - Hadji, 2001.

Fonte: Elaboração própria (2021).



Somos seres dialógicos, constituímos-nos enquanto sujeitos na e pela linguagem, durante nossas práticas de interação social (Benveniste, 1958). Por isso, as ações de linguagem que empreendemos todos os dias são o resultado das relações que mantemos com o meio em que estamos inseridos. Nesse sentido, refletir sobre as vozes que constroem o discurso do professor em sala de aula no que diz respeito à avaliação da aprendizagem pode ser o ponto de partida para que as práticas teórico-metodológicas sejam pensadas com vistas a contribuir para a formação de alunos que possam, nas diferentes instâncias da vida, de modo independente, mobilizar os conhecimentos aprendidos em prol de suas vivências sociais.

3.1.2. O contexto da pesquisa

O objetivo desta seção é apresentar o contexto no qual executei essa pesquisa. É importante que se conheça o entorno no qual se dá o trabalho do professor, uma vez que este, certamente, é afetado por aquele e o contrário também acontece.

Essa pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino, situada em Jataí, cidade do interior de Goiás. A justificativa para a escolha da instituição onde foi realizado este trabalho se deu com base em alguns aspectos que foram levados em consideração por nós, enquanto pesquisador: 1) a escola deveria estar localizada na cidade em que vive o pesquisador, neste caso, como já mencionado, Jataí; 2) a escola deveria utilizar o LDP mais adotado pelas instituições da rede pública de ensino do estado de Goiás, o que garantiria uma maior abrangência das reflexões a serem produzidas a partir dos dados que compuseram o *corpus* dessa pesquisa; 3) A escola deveria oferecer o curso de Ensino Médio, visto que o foco da pesquisa centra-se em analisar esta fase do processo de ensino de LP.

3.1.3. Os participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentamos aqueles que participaram direta ou indiretamente da execução desta pesquisa. Devem participar da pesquisa: 1) eu,



enquanto pesquisador, autor desta pesquisa e observador externo, uma vez que a escola em que se fez a investigação não se trata do nosso atual local de trabalho; 2) O professor voluntário, cujas aulas foram gravadas.

3.1.3.1. O pesquisador

Há vários anos trabalhamos como professor de português em escolas da rede privada de ensino na cidade de Jataí, no estado de Goiás. O fato de sermos professores dessa disciplina e já trabalhar algum tempo nesta fase do ensino regular obrigatório no Brasil justifica o nosso interesse por investigar o trabalho do professor de português do Ensino Médio e o modo como este é tocado pelos LDP com os quais trabalha. Investigar o professor é, ao mesmo tempo, uma prática de criticidade que recai, indubitavelmente, sobre o nosso próprio trabalho.

3.1.3.2. O professor voluntário

Para a execução dessa pesquisa, assim como já fora mencionado anteriormente, fez-se necessária a participação voluntária de um docente que se dispôs a ser entrevistado pelo pesquisador e cujas aulas foram gravadas para posterior análise. A escolha do docente se deu em comum acordo com a coordenação da escola na qual foi feita a investigação e cumpriu o seguinte critério: 1) ser professor de língua portuguesa titular (não substituto) em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio; 2) utilizar o livro didático que foi objeto de observação neste trabalho.

Para garantir que toda a investigação se desse de forma ética, o professor voluntário assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³, no qual autoriza que o conteúdo gerado por meio das entrevistas possa ser utilizado como objeto de análise.

³ Apêndice 01



- CAPÍTULO IV -

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise do *corpus* de pesquisa, acompanhada de uma breve retomada da metodologia utilizada para a construção do *corpus* e de sua análise. Em seguida, expomos nossa proposta de análise seguindo, para isso, os pressupostos teórico-metodológicos já abordados nos capítulos teóricos dessa pesquisa.

Inicialmente, associamos ideias de pesquisadores que abordam em suas investigações o trabalho com produção de texto escrito com vistas a contribuir para que se formem, na escola, alunos que saibam elaborar textos com proficiência e não apenas reproduzir estruturas estáticas que limitam sua capacidade de se posicionar criticamente e de se inserir no mundo por meio da linguagem. Entram nessa discussão os pressupostos referentes ao ensino de produção de texto bem como as reflexões acerca da avaliação escolar direcionada a esta prática. Essas informações são necessárias se constituem como peça importante para que se desvelem as vozes que fazem parte das representações do professor, uma vez que a formação docente é um importante instrumento no qual pode se basear o professor para definir sua metodologia de trabalho.

As teorias formuladas a partir de investigações que tomam como objeto o ensino de produção textual no EM podem servir de referência ao professor que, munido de sua autonomia, avalia tais informações para decidir que estratégias utilizar na mediação o processo de ensino-avaliação. Os pressupostos teórico-metodológicos publicados pela academia podem se portar como textos prescritivos ao trabalho do professor, uma vez que ao apresentar os resultados de investigações, podem sugerir metodologias de ensino-avaliação cujas práticas tenham sido comprovadamente positivas.

Na sequência, apontamos nossas reflexões acerca do que propõem os documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua portuguesa no Brasil,



mais especificamente os segmentos que abordam o ensino de produção de texto escrito. Exploramos o que os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 1999) e sua atualização, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCN+, 2002). Também analisamos o que dizem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2004) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018).

Os documentos oficiais portam-se, explicitamente, como textos prescritivos uma vez que têm como função regulamentar o processo de ensino-avaliação de produção textual no Brasil. O mais atual dos documentos analisados, a BNCC, apresenta-se, no *site*⁴ em que está hospedado, como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

Em um terceiro momento, discutimos as concepções de avaliação e de ensino de produção de texto que subjazem os critérios de correção da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O edital deste processo seletivo, no qual aparecem as indicações de como os textos serão corrigidos e como os critérios de correção serão utilizados para se atribuir uma nota aos textos dos candidatos também é alvo dessa investigação.

O ENEM faz parte do *corpus* dessa investigação, pois, apesar de não ser entendido, explicitamente, como um texto prescritivo, trata-se do exame que permite o acesso ao ensino superior aos alunos que estão no 3º ano do EM, justamente a fase do ensino básico foco dessa pesquisa. Assim, por mais que não seja um documento oficial regulador de como deve se dar o processo de ensino-avaliação no EM, o ENEM pode se portar como voz influenciadora do trabalho do professor.

Por fim, apresentamos uma análise das considerações acerca da avaliação e do ensino de língua portuguesa propostas pelo LDP utilizado pelos alunos que cursam o 3º ano do Ensino Médio de escolas da rede pública. Essas

⁴ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf



considerações foram feitas a partir do conteúdo apresentado aos alunos pelo LDP e também das indicações metodológicas sugeridas pelos autores e pela editora por meio do manual do professor, anexo ao LPD.

O LDP está presente nessa discussão devido ao fato de que há uma dissonância entre pesquisadores que abominam o seu uso em sala de aula, pois o consideram um silenciador do professor, uma vez que seria a voz predominante em sala de aula, e aqueles que o consideram apenas um instrumento à disposição do professor, que, devido à sobrecarga de trabalho, não teria tempo de buscar por textos e atividades a serem utilizadas como instrumento que contribua com a mediação do processo de ensino-avaliação em suas aulas.

Todas as análises feitas dos *corpora* elencados até então serviram de ponto de partida para que uma nova fase deste trabalho fosse executada. O resultado destas foi comparado aos dados referentes à entrevista feita com o professor regente, bem como àqueles oriundos da observação/gravação das aulas de produção de texto em uma escola da rede pública de ensino.

Ao final deste trabalho, propomos uma discussão com base na triangulação desses cinco conjuntos de materiais, por meio dos quais, senti-me seguro para formular nossas considerações acerca do modo como vozes sociais se relacionam para, num processo de avaliação mediado pelo professor de português, construir as representações deste acerca do processo de ensino-avaliação de produção de texto na aula de português. Além disso, será possível refletir sobre o modo como essas representações podem interferir diretamente sobre o trabalho do professor na escola.

4.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

Nos tópicos seguintes, fazemos uma apresentação de cada um dos itens que compõem o *corpus* dessa investigação, que são, respectivamente: 1) um breve compilado do que pesquisadores que tomam o ensino de produção escrita como foco de suas investigações nas Instituições de Ensino Superior (IES)



brasileiras; 2) os documentos oficiais que regulamentam o ensino de LP no EM no Brasil, mais especificamente o conteúdo nestes presente que diz respeito ao ensino de produção escrita; 3) as instruções relacionadas à correção de redações presentes na cartilha elaborada pelo INEP direcionada aos estudantes que pretende fazer o ENEM; e, por fim, 4) o LDP utilizado pelos alunos do 3º ano do EM de uma escola da rede pública de ensino situada no interior de Goiás. Como já explicitado anteriormente, o objetivo desta análise é identificar, entre as diversas vozes que envolvem o trabalho do professor, quais delas exercem maior influência sobre as práticas metodológicas deste em relação ao processo de ensino/avaliação na aula de produção escrita.

4.1.1. As recomendações do meio acadêmico para o ensino de produção escrita

Há diversos pesquisadores que tomam o ensino de língua, mais especificamente o de produção textual na escola, em suas investigações científicas. Pode-se elencar, a partir do que se apresenta como resultado dessas investigações, um quase consenso no que diz respeito ao que se defende serem as metodologias de ensino mais adequadas para o ensino de produção escrita. É possível notar que práticas mecanicistas, de repetição de estruturas estáticas, dadas as pesquisas realizadas, têm se mostrado pouco produtivas no processo de ensino de escrita baseado na produção textual. Algumas pesquisas mais recentes propõem que a aula de produção de texto seja desenvolvida a partir da teoria de gêneros de texto.

É importante deixar claro que adotar os pressupostos teórico-metodológicos acerca da teoria de gêneros não significa que estes serão ensinados na escola. Se assim se entende, volta-se às tradicionais práticas puramente estruturalistas, com foco apenas em questões relacionadas à norma, que pouco contribuem para estimular a proficiência em produção textual dos alunos.

Um aspecto que pode contribuir para que apenas as características estruturais dos textos sejam levadas em consideração quando se fala sobre



ensino de produção de texto na escola é o que Kleiman e Moraes (1999) chamam de pedagogia da fragmentação. Trata-se da tripartição adotada pelas escolas de EM em que o ensino de LP se encaixa. Normalmente, há professores que são responsáveis pelo ensino de gramática, outros pelo ensino de literatura e, por fim, há aqueles cujo objeto de ensino é o que se chama de redação. Bunzen (2006) comenta que essa prática pode ser considerada uma fragmentação da fragmentação, uma vez que, além da divisão em disciplinas (português, matemática, física etc.), os alunos do EM ainda as veem através de uma nova subdivisão. A contextualização, que já definha motivada pela divisão em disciplinas, perde mais espaço quando se divide a disciplina LP em três vertentes, cada qual ministrada por um professor diferente.

Ensinar produção textual com base em modelos estruturais pré-definidos, os quais devem ser reproduzidos pelos alunos remonta aos tempos em que nas escolas não se ensinava LP, mas retórica, poética e literatura nacional. Nessa época, segundo Bunzen (2006, p. 142), produzir um texto “significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor”, prática não muito diferente do que acontece com certa frequência nas escolas de EM, hoje em dia, visto que estas, mais do que ensinar a escrever, têm como objetivo a aprovação dos seus alunos em vestibulares e no ENEM.

Atualmente, defende-se no meio acadêmico (o que também pode ser visto nos documentos oficiais) que limitar o ensino de produção de texto à aprendizagem de conteúdos meramente estruturais, sem que se leve em consideração o texto enquanto instrumento de interação, seria uma espécie de metodologia de trabalho sem função para o desenvolvimento do processo de ensino-avaliação, uma vez que essa prática estaria, conforme Antunes (2003, p. 26), destituída “de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção”.

Bunzen (2006, p. 148), ao refletir sobre como se dá o ensino de produção de texto no EM, hodiernamente, afirma que

não podemos negar aqui o fato de que a escrita escolar, especialmente a redação, acabou se transformando em um bem



cultural desejável por 'medir' a escolarização dos candidatos a um emprego ou a entrada em um curso de nível superior.

Assim, não raramente podem ser vistas escolas que utilizam os resultados em exames vestibulares como instrumento de marketing para captação de alunos. A aprovação em exames tornou-se o objetivo das escolas de EM, às vezes até mais que o desenvolvimento do processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Assim, quando se fala em adotar a perspectiva de gêneros para executar as aulas de produção textual, defende-se que essa teoria deve ser o caminho para que o professor desenvolva seu trabalho. Os gêneros de texto não são materiais e, por isso, não podem ser reproduzidos. Eles existem apenas no intertexto e, a partir deles, é que se produzem os textos com os quais interagimos uns com os outros nas diversas esferas de interação das quais fazemos parte todos os dias. Dessa forma, o ensino deve ser pautado na produção e não na reprodução de estruturas. Para que isso aconteça, características além do texto devem ser levadas em consideração, como o contexto de produção, os interlocutores com que se pretende interagir, os efeitos que se quer produzir com o texto. Após o entendimento de como essas características se relacionam para que haja a interação, o produtor recorre ao intertexto para que se busque o gênero mais adequado a essa situação. Assim, o ensino de produção de texto deve levar em consideração muito mais do que apenas a estrutura textual.

Ao versar sobre o ensino de línguas mediado pela teoria de gêneros, Schneuwly (1994) defende que, nas atividades de linguagem, os gêneros funcionam como ferramentas por meio das quais é possível produzir e compreender textos em situações de interação. Quando se entra em contato, nas aulas de LP, com a diversidade de gêneros existentes, o aluno desenvolve a habilidade de reconhecer um determinado gênero e, além disso, adaptá-lo a uma determinada situação de interação específica. Isso acontece, pois a aula de produção textual elaborada sob essa perspectiva leva em consideração três polos: o sujeito, que age sobre o segundo polo, que se trata de objetos ou situações, utilizando o terceiro polo, que são elementos específicos, socialmente elaborados (Machado, 2009).



Levando esses pontos em consideração, o autor é capaz de produzir uma ação de linguagem, prática caracterizada por Bronckart (1997) como o produto da avaliação do agente sobre representações sociais com que interage nas diversas esferas sociais das quais faz parte. Nesse contexto, os gêneros de textos são entendidos como elementos mediadores das situações interação, e não modelos estruturais a serem seguidos, sem que se leve em conta o contexto no qual se está inserido.

O trabalho sob a perspectiva de gêneros requer o estímulo à autonomia dos alunos, visto que estes precisam se impor em relação às situações que lhe são apresentadas e reconhecer as características dos gêneros que podem atuar de forma exitosa para que se consiga efetuar uma determinada ação de linguagem. O contrário disso trata-se apenas de mera repetição de estruturas.

4.1.1.1. Conclusões acerca do que apresentam as recomendações do meio acadêmico para o ensino de produção escrita

Levando em consideração as indicações relacionadas ao ensino de produção escrita anteriormente mencionadas, pode-se inferir que os estudos mais recentes indicam um tipo de trabalho que apresenta características que remetem a um processo de ensino-avaliação que se desenvolva a partir de instrumentos formativos. Há, nas informações explicitadas, uma defesa da autonomia dos alunos, no sentido de que estes não sejam limitados à mera reprodução de estruturas. Isso os afastaria de um tipo de prática voltada para a classificação, que, de acordo com Luckesi (2002, p. 35) “constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”.

O fato de se defender um trabalho pautado na teoria de gêneros, não para que estes se portem como modelos estáticos a serem seguidos, mas para que contextualizem o processo de ensino-avaliação, faz com que este se torne mais próximo da realidade na qual os textos funcionam, de fato, como instrumentos de interação social. A avaliação é uma atividade natural do ser humano. Avaliamos e somos avaliados em todos os momentos em que interagimos socialmente. Já a classificação, que pode ocorrer em processos



avaliativos que visam a qualificar a capacidade dos alunos em reproduzir estruturas, é “de mera conveniência social, que somente por razões ideológicas, ou de oportunidade burocrático-administrativa, ou por simples comodidade, pode ser justificada” (Álvarez-Méndez, 2002, p. 85).

4.1.2. Os documentos oficiais que têm regulamentado o ensino de produção escrita no Ensino Médio

Neste capítulo, serão discutidas as concepções de avaliação e ensino de produção textual presentes nos documentos oficiais que regem o EM desde que este passou a se tornar alvo de ações do Governo Federal com vistas à regulamentação do currículo de referência.

A pertinência das discussões empreendidas neste capítulo centra-se no fato de que as vozes presentes nos documentos oficiais caracterizam-se como pré-construídos, os quais permeiam as ações de linguagem do professor e podem determinar as práticas metodológicas por este executadas em sala de aula. Por entender que, assim como se vê nos trabalhos cuja base é o ISD, o ser humano é formado pelo conjunto de discursos com os quais se relaciona durante a vida, defendemos que os documentos oficiais podem afetar o trabalho do professor, visto que regulamentam o ensino de língua portuguesa, e, por isso, devem ser alvo de investigação.

Dessa forma, com o objetivo de organizar as reflexões aqui propostas, iniciamos nossas considerações acerca dos documentos oficiais analisando as informações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), adotados a partir de 1999, seguindo pelos PCN+, implantados em 2002, e, por fim, encerramos nossa análise dos documentos pelo texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) referente ao EM.

4.1.2.1. PCNEM (1999)

Damos início às nossas considerações, analisando o conteúdo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Isso



porque, entre os três documentos aqui elencados, este foi o primeiro que direcionou suas orientações especificamente para esta etapa da escola básica.

Publicado em 1999, os PCNEM configuram-se como o primeiro olhar oficial do Governo Federal direcionado especificamente para o Ensino Médio.

Primeiramente, apresentamos nossas considerações acerca das representações relacionadas ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem presentes no documento. De acordo com o documento,

as diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo (Brasil, 2000, p. 04).

A partir do trecho acima, é possível destacar o interesse manifestado pelo documento de que as indicações nele presentes funcionem apenas como um direcionamento e não como uma imposição que impeça a autonomia do professor. Isso fica claro quando há a menção à expressão “escola média com identidade”, o que leva a crer que as particularidades de cada instituição devem ser consideradas, e as práticas do professor se construirão a partir de um diálogo entre o que propõem as indicações oficiais e o que tencionam os diversos contextos de ensino e aprendizagem de línguas presentes nas escolas brasileiras. O professor, munido de formação acadêmica, tem aptidão para adaptar à sua realidade as indicações dos documentos oficiais.

Outra indicação importante é a preocupação manifestada pelo documento no sentido de preparar os alunos do EM para sua vida pós-escola. Ao declarar que o EM deve formar os alunos para que estes estejam preparados para os desafios do mundo contemporâneo, os PCNEM expõem uma preocupação com um ensino que seja contextualizado de modo que as atividades desenvolvidas em sala de aula configurem-se como uma simulação do que acontece além dos muros da escola. Quando se pensa em ensino de língua materna, a contextualização desse ensino se faz necessária para que o aluno veja no aprendizado não um conjunto de regras a serem lembradas, sabe-se lá por que motivo, mas um instrumento de emancipação, uma vez que este pode lhe permitir fazer parte das diversas instâncias de interação social.



Em outro momento do documento, há a reiteração do fato de que as prescrições apresentadas devem ser encaradas apenas como uma indicação passível de diálogo. Quando explicita que “cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem (Brasil, 1999, p. 04), os PCNEM se direcionam aos professores e evidenciam o respeito à autonomia destes em sala de aula. Dessa forma, pode-se inferir que o docente representado pelos documentos é emancipado e tem formação suficiente para avaliar as indicações que lhe são apresentadas e adaptá-las à sua realidade, com base no contexto em que está inserido e respaldado pela sua formação acadêmica e por sua experiência em sala de aula.

O trecho que será apresentado a seguir reitera o que, até então vem sendo afirmado em relação às representações acerca do papel do professor presentes nos PCNEM: “essa postura exige aceitação por parte de professores e alunos da capacidade de avaliar-se perante si mesmo e o outro de forma menos prepotente” (Brasil, 1999, p. 17).

A partir do que foi exposto, é possível sustentar que os PCNEM representam o professor como sendo um profissional autônomo que, embasado por sua experiência em sala de aula e por sua formação acadêmica, é capaz de atuar de forma responsável e relevante à formação intelectual do aluno, uma vez que utiliza os referenciais oficiais como um direcionamento e não como um modelo a ser reproduzido.

O segundo ponto a ser analisado no documento é como este representa o aluno, enquanto participante do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o que propõem os PCNEM,

o aluno deve ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (Brasil, 1999, p. 17).



É possível perceber a preocupação presente no documento com fato de que o aluno participe ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem. Isso fica claro quando ele é chamado de “produtor de textos”. Enquanto seres sociais, somos impelidos a produzir textos diariamente com o objetivo de nos inserirmos em alguma esfera de atividade social. É por meio dos textos que nos posicionamos enquanto seres individuais. Quando considera que o aluno é um produtor e não um reproduzidor de textos, os PCNEM deixam clara sua intenção de que, em sala de aula, os discentes sejam considerados seres sócio-históricos que têm o que dizer e que, por meio de um constante diálogo com o professor, empreendem a construção de conhecimento.

Ainda a esse respeito, os PCNEM recorrem aos postulados de Bakhtin para reafirmarem sua proposta de ensino sob uma perspectiva dialógica. Assim, observa-se nos documentos a seguinte menção: “Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de forças entre interlocutores” (Brasil, 1999, p. 06).

Nesse sentido, pode-se inferir que, de acordo com a representação acerca do papel do aluno presente nos PCNEM, este não deve ser visto como um ser passivo, que frequenta a escola com a única função de absorver conhecimentos transmitidos pelo professor. Essa visão, inclusive, vem sendo há muito questionada e, por isso, a opção por refutá-la faz com que os documentos estejam alinhados ao que é defendido pela academia em relação ao ensino de língua.

Mais adiante, é possível constatar um reforço a essa visão interacionista do ensino de língua, quando, nas páginas do documento, afirma-se que

as condições e formas de comunicação refletem a realização social em símbolos que ultrapassam as particularidades do sujeito, que passa a ser visto em interação com o outro. [...] O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano (Brasil, 1999, p. 06).



Sobre a concepção referente ao modo como deve ser efetuado o ensino de língua, as informações apresentadas pelos PCNEM seguem, também, em direção a uma visão interacionista da linguagem. De acordo com os documentos, os conteúdos a serem ensinados nas aulas de LP devem ser úteis aos alunos, para que estes consigam interagir com o mundo além dos muros da escola. De acordo com o exposto no documento,

A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social (Brasil, 1999, p. 06).

A relação entre os usos da linguagem e os diversos contextos dos quais fazemos parte todos os dias é enfatizada pelos PCNEM. Como não se pode interpretar uma ação de linguagem sem que se leve em consideração o contexto no qual esta foi empreendida, o documento reitera que é função das aulas de LP incentivar o aluno a

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (Brasil, 1999, p. 06).

Pelo que se pode perceber nos trechos supracitados, há, por parte do documento, a intenção de que o ensino de língua aconteça de forma que os alunos do EM consigam usar os conhecimentos adquiridos em situações reais de interação, e não apenas para fins escolares. Assim, nota-se que uma concepção de linguagem enquanto instrumento de interação funciona como subsídio para as considerações acerca de ensino de língua propostas pelo documento.

No trecho que segue, há um comentário acerca da separação presente nas aulas do EM em Língua, Literatura e Produção textual.

A disciplina na LDB nº 5692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para



cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si (Brasil, 1999, p. 16).

Quando o ensino de LP na escola utiliza como referência esse modelo de separação, desconsidera-se os usos reais da língua para se estimular um ensino tecnicista, com vistas à repetição de modelos que pouco contribuem para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Como é possível perceber no documento, essa prática, apesar de condenada pelos estudiosos da área, ainda permanece nas escolas, nos livros didáticos e nos exames vestibulares. Há também no texto do documento, um trecho no qual é possível inferir que se condena a prática da tripartição da disciplina, ao se afirmar que esse tipo de divisão ainda permanece “como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si”. No trecho destacado, há a indicação de que os elaboradores dos PCNEM condenam essa tripartição do ensino de língua, uma vez que acreditam na relação entre essas três vertentes, visto que o uso da língua, que deveria ser o foco do processo de ensino/avaliação, não acontece de forma fragmentada. A separação em áreas só estimula o ensino mecânico, pautado na memorização de regras, as quais funcionam apenas como instrumento de classificação de alunos em maus ou bons repetidores. Isso, no entanto, não garante que os estudantes concluam o EM como bons usuários da língua padrão, nas instâncias em que esta é requisitada.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, no documento há a seguinte menção:

Bem sabemos que graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental. Como resolvê-los? O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações (Brasil, 1999, p. 16-17).

A concepção de avaliação diagnóstica parece ser a priorizada no material, uma vez que se defende que o conhecimento do aluno a respeito de



determinado assunto seja considerado como ponto de partida para o trabalho do professor. Há, ainda, a classificação, por meio do adjetivo “sensato”, do termo “diagnóstico”, a partir do qual se infere que a avaliação deve promover a aprendizagem e não apenas a classificação dos alunos.

No que diz respeito ao ensino da língua, o trecho em questão demonstra o empenho dos autores do documento em sustentar a não mecanização do ensino, por meio do qual deve-se estimular “um saber linguístico amplo” com o qual os alunos consigam se inserir na sociedade.

4.1.2.2. Os PCN+ (2002)

Após a publicação dos PCEM, em 2002 uma nova proposta de organização curricular para o EM foi apresentada. Trata-se dos PCN+, cuja função era traçar um caminho no ensino de língua que, partisse do que já era proposto no PCNEM, mas atualizasse este documento em relação aos estudos mais recentes que tomavam como objeto de investigação o processo de ensino-avaliação-aprendizagem no EM.

Nota-se, nesse documento, uma defesa ao ensino de língua de cunho interacionista, uma vez que se condena a memorização simplista de regras gramaticais ou de períodos literários, assim como é possível observar no seguinte trecho:

para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou de características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (Brasil, 2002, p. 52).

É interessante observar que o documento defende que a língua em uso seja objeto de ensino nas aulas de LP no EM. Defende-se, também, que esse ensino se dê de forma contextualizada, e que as diversas situações de uso da língua sejam o ponto de partida para que se organize o trabalho em sala de aula.



Há, também, no documento a indicação de que o ensino de língua aconteça de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do sócio-interacionismo, como é possível observar no trecho que segue:

Todas essas estratégias voltadas para a resolução de problemas implicam habilidades relacionadas à competência interativa, pois os usos que fazemos da língua possibilitam a interação: por meio dela pode-se demandar e realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores (Brasil, 2002, p. 57).

Nota-se nas indicações do documento a menção à “competência interativa”, que se trata da habilidade necessária para, por meio do uso da língua, inserir-se em sociedade e adequar-se às diversas esferas de interação das quais fazemos parte todos os dias. Ainda sobre o trecho acima, é possível perceber que a concepção de linguagem como instrumento de interação se fez presente durante a elaboração desse texto, uma vez que se afirma ser a língua um instrumento capaz de realizar ações de linguagem.

Mais adiante, no documento, é possível perceber que seus autores não defendem a exclusão do ensino prescritivo de gramática; todavia, afirmam que este deve ser executado de forma contextualizada. O trecho que segue, é exemplo dessa colocação:

Ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas (Brasil, 2002, p. 58).

Dando sequência às considerações acerca do ensino de língua, as informações apresentadas pelos PCN+ indicam que o documento sugere um ensino pautado na teoria de gêneros textuais. O excerto a seguir é exemplo disso:

O texto é um todo significativo e articulado verbal ou não-verbal. O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual. A partir do pressuposto de que o texto pode ser uma unidade de ensino, sugere-se abordá-lo a partir de dois pontos de vista:

- 
- Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua;
 - Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização (Brasil, 2002, p. 60).

Ao defender que o texto é um todo significativo, os PCN+ deixam clara a ideia de que o trabalho com produção de textos deve levar em consideração não apenas questões estruturais, mas todo o contexto que envolve o uso da língua. Produz-se um texto para, de certa forma, agir sobre o meio de que se faz parte. Os usos reais da língua são cheios de significados que emergem dos objetivos interacionais que se quer atingir enquanto produtor de um texto. Todo texto é resultado de um processo de interação entre quem o produz e a quem se dirige. Desconsiderar essa característica dialógica da enunciação é pautar-se em um ensino de língua pouco significativo e que pouco contribui para a formação de cidadãos que fazem dos usos da língua instrumentos de ascensão social.

O trecho acima ainda expõe a ideia de que um texto é sempre o produto da relação entre outros textos. O ser humano se constitui enquanto tal nas relações de que faz parte, e é nestas que busca inspiração para a produção de novos enunciados. As diversas relações intertextuais com as quais nos deparamos quando nos relacionamos com os outros em distintas esferas de interação social, constituem-nos e são o ponto de partida para nossas ações de linguagem.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, percebe-se que o documento considera o professor um mediador desse processo e atribui a este a função de intervir de forma ativa no processo de ensino-avaliação-aprendizagem. Como par mais proficiente, o professor deve ser o responsável por contextualizar o ensino de língua. O trecho que segue exemplifica essa situação:

Compete ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- 
- Um público ouvinte ou um leitor específico;
 - A situação de produção em que se encontram os interlocutores;
 - As intencionalidades dos produtores (Brasil, 2002, p. 61).

O professor é, sim, o par mais proficiente na escola. Retirar, todavia, do aluno a possibilidade de interferir no seu processo de ensino-avaliação-aprendizagem é uma forma de torná-lo um ser passivo. Ninguém melhor do que o próprio aluno é capaz de entender o contexto no qual se encontra e quais são os textos necessários à sua inserção na sociedade em que vive. Em um tipo de avaliação que visa à emancipação dos estudantes, sua participação no processo de ensino-avaliação-aprendizagem é primordial.

Cabe, no entanto, evidenciar no trecho em destaque, a menção a textos orais e escritos, e não apenas ao que a escola chama de redação (textos cuja função é apenas a atribuição de uma nota pelo professor ao aluno). Diversificar os gêneros trabalhados na aula de português faz com que a formação linguística dos alunos se torne mais contextualizada e mais próxima da vida além dos muros da escola. Não se produz textos apenas quando se escreve; por que, então, ensinar apenas gêneros escritos na escola?

Além disso, nota-se, também, no trecho em questão, uma preocupação no que diz respeito à contextualização da produção textual, quando se fala sobre a necessidade de que o autor de um texto, antes e durante a elaboração deste, leve em consideração o público a quem se dirige, a situação de produção na qual locutor e interlocutor se inserem, e quais intenções emergem da produção de um texto, seja ele escrito ou oral.

O trecho que segue aborda mais algumas características que o ensino de produção textual pautado na teoria de gêneros textuais deve ter:

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- 
- Alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
 - Gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
 - As escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto (Brasil, 2002, p. 61).

Apesar do uso da terminologia “gênero textual”, os PCN+ parecem levar em consideração os pressupostos de Bakhtin, quando o autor versa sobre a teoria dos gêneros do discurso. O filósofo da linguagem elenca como características dos gêneros do discurso aspectos como tema, estilo e estrutura composicional, marcas estas nas quais devem ter se inspirado os autores dos parâmetros ao citarem “aspectos temático, composicional e estilístico”.

Embora defendam o ensino de língua a partir da perspectiva dos estudos dos gêneros, o documento parece não considerar que os enunciados são constituídos de tipos que, combinados, formam os textos, pontes por meio das quais acontece a interação entre os seres humanos. O trecho a seguir é exemplo disso:

Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente:

- Na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros;
- No jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta de leitor;
- Nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio;
- Na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio;
- No direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros (Brasil, 2002, p. 77).



Da forma como aparece no documento, a menção ao trabalho com gêneros na escola pode ser interpretada de forma equivocada. Ao afirmar que o tradicional esquema das estruturas textuais deve ser abandonado, o documento deixa transparecer que o correto seria substituir uma teoria por outra. Dessa forma, a teoria de gêneros tomaria o lugar do “tradicional” esquema de estruturas, como se este não fizemos essa parte daquela. Essa posição pode estimular práticas metodológicas em sala de aula que tome os gêneros como conjunto de características a serem apreendidas para posterior reprodução. Se isso acontece, apesar de se utilizar o nome “teoria de gêneros”, esta não estará sendo utilizada na aula de português, o que torna o “novo” ensino tão “tradicional” quanto o anterior.

4.1.2.3. OCEM (2006)

Em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram publicadas com o objetivo de, conforme o que consta no material, contribuir para a democratização do conhecimento e estimular o diálogo entre os professores e o ambiente profissional do qual eles fazem parte.

No documento, são elencadas práticas que teriam como objetivo fazer com que tanto a democratização do conhecimento acerca da língua em uso quanto o diálogo anteriormente mencionado pudessem ser alcançados. Entre tais práticas, é apontada a proposta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que visaria à “democratização do acesso e às condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio” (Brasil, 2006, p. 05).

Mais adiante, no documento, é possível observar a concepção de ensino defendida neste, uma vez que se expõe o que se acredita serem as finalidades atribuídas ao EM, assim como se pode ver no trecho que segue, no qual se fala em aspectos dessa fase do ensino que merecem destaque:



o primeiro [aspecto] diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Brasil, 2006, p. 08).

As OCEM sustentam que uma das funções do ensino de língua no EM é estimular a autonomia intelectual do aluno e o seu pensamento crítico. Essa posição vai ao encontro do que propõem os pesquisadores que abordam a concepção formativa de avaliação em seus trabalhos. Isso porque, a avaliação formativa preza pela emancipação dos aprendizes para que estes não apenas reproduzam conteúdos expostos em sala de aula por seus professores, mas saibam como utilizá-los para resolver problemas relacionados ao uso da língua nas mais diversas situações de interação.

Para ser autônomo, o aluno aprende a aprender e, por isso, vê no professor um mediador que o auxilia em sua caminhada durante o processo de ensino-avaliação, e não como único detentor do saber do qual se absorve conhecimento. É importante deixar claro que o professor deve, no entanto, configurar-se como par mais proficiente em relação ao conhecimento produzido em sala de aula. Isso significa que, como par mais proficiente, o professor deve ter mais conhecimentos acerca da língua para que possa mediar o processo de ensino/avaliação. Quando afirmamos que o professor não deve ser encarado como único detentor do saber, sustentamos o fato de que o aluno também traz consigo conhecimentos acerca da língua, e estes devem ser levados em consideração durante o processo de construção do conhecimento.

O trecho a seguir corrobora com as reflexões aqui propostas, uma vez que considera que o currículo de LP no EM deve levar em consideração a vivência cultural dos alunos:

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas (Brasil, 2006, p. 09).



Respeitar as individualidades do aluno ao ensiná-lo os diversos usos que se fazem da língua contribui para que ele se sinta incluído no processo de ensino/avaliação e não apenas como um número, resultado de uma classificação sem fim educativo aparente. Incluído nesse processo, o aluno se sente participante ativo deste, o que colabora para a construção de sua autonomia, como fora mencionado anteriormente. O documento deixa claro que seguir essa tendência configura-se como um ato de rompimento de práticas até então cristalizadas na escola. Para que isso tenha sucesso, não apenas alunos, mas também professores devem ter sua autonomia estimulada. O professor não pode se portar como repetidor de teorias, nem o aluno deve se reconhecer como passivo, que aspira do professor o que pode para, em seguida, reproduzir displicentemente.

As OCEM também deixam claro que não devem servir como objeto de reprodução por parte dos professores. O trecho a seguir expõe a intenção do documento de se portar apenas como um referencial, objeto de avaliação por parte do professor, e não um modelo a ser seguido indistintamente:

As orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2006, p. 17).

É interessante notar o fato de que o trecho acima foi elaborado em forma de negação: “as orientações não devem ser tomadas como receitas”. A negação expõe a preocupação presente no documento em recriminar situações que, geralmente, são encontradas em sala de aula. Dessa forma, pressupõe-se que o ensino tradicional de língua, voltado para a repetição de estruturas com vistas a memorização de regras, ainda faz parte da rotina metodológica de professores de português, no entanto é condenada pelas indicações do documento.

O fato de o documento deixar claro que os apontamentos acerca do ensino de língua devem ser ressignificados pelos professores é um sinal de que a autonomia destes está sendo respeitada, afinal, espera-se que todo professor de LP que trabalha no EM tenha formação suficiente para tomar decisões em



relação ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem de acordo com o contexto do qual faz parte.

Quando aponta que não devem ser tomadas como receita, as OCEM abrem espaço para que os professores adequem as indicações do documento à sua realidade. Alunos não são apenas números, são indivíduos que fazem parte de um contexto específico e se relacionam com o meio em que vivem de forma única, e suas experiências devem ser levadas em consideração durante o ensino de língua. Ademais, o ensino de língua na escola tem como função instrumentalizar o aluno para que este seja capaz de resolver problemas relacionados ao uso da língua e para que se insira de forma adequada e eficiente nas esferas de interação presentes na sociedade em que vive. Se sua voz e sua realidade não são consideradas durante a aprendizagem, o ensino se torna mecânico e sem finalidade aparente.

Também se faz importante ressaltar que as OCEM expõem que as indicações apresentadas no documento não devem ser entendidas como propostas de soluções para os problemas encontrados na escola. Assim, mais uma vez, defende-se que o professor é o responsável por mediar o processo de ensino-avaliação-aprendizagem e, por isso, cabe a ele a responsabilidade de, por meio da sua avaliação, mediar esse processo e apresentar soluções para os problemas que encontrar, adequadas ao cenário em que atua.

Há, nesse documento, um direcionamento, como pode ser observado no trecho que segue, no sentido de que o EM seja entendido como uma sequência do Ensino Fundamental (EF) e, por isso, os alunos que iniciam essa fase do ensino já teriam bem desenvolvidas habilidades relacionadas ao uso da língua que devem ser aprimoradas.

as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (Brasil, 2006, p. 18).



No trecho acima, aparecem as expressões “refinamento” e “ampliação” referindo-se ao trabalho com o ensino de língua no EM. Não se refina, nem se amplia algo inexistente. Assim, fica claro que o conhecimento que o aluno já tem em relação aos usos da língua deve ser o ponto de partida do professor para mediar o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Em seguida, ao se referir à necessidade de contextualização do ensino de língua, o texto do documento faz menção às correntes teóricas que subjazem a elaboração das OCEM:

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem–, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos (Brasil, 2006, p. 18-19).

O trecho acima é bem significativo, uma vez que apresenta diversas informações que nos permitem identificar algumas vozes que permeiam as indicações propostas. Ao mencionarem os estudos em “Linguística” e “Linguística Aplicada”, os autores do documento demonstram sua preocupação em justificar suas indicações com base nos estudos científicos desenvolvidos pelos pesquisadores da área. Acrescentam que se apoiam nas contribuições elaboradas “nos últimos anos”, o que permite a inferência de que, no documento, há a preocupação em se utilizar proposições científicas mais atuais e, portanto, mais próximas da realidade que as escolas vivem hodiernamente.

É importante destacar, também, que o documento enfatiza a importância de que tanto práticas orais quanto escritas sejam estimuladas pela escola, visto que, na vida fora desta, os cidadãos se deparam com situações nas quais ambas são demandadas. Ao se referir ao “uso da língua”, o documento sugere um



trabalho com a língua que não se restrinja à simples memorização de regras gramaticais, buscando um tipo de ensino reflexivo, não tecnicista.

Ainda no trecho acima, fala-se em “diferentes instâncias sociais” de uso da língua, o que nos permite inferir que o ensino de língua deva estar pautado na teoria de gêneros, uma vez que estes são os instrumentos dos quais se utilizam as pessoas para se relacionarem entre si nas diversas esferas de interação em que se localizam todos os dias.

Como já exposto anteriormente, as OCEM parecem apresentar uma grande preocupação em se mostrar atualizadas e, para fazê-lo, defendem renovação do que se faz em sala de aula. O trecho que segue é representativo dessa ideia:

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula (Brasil, 2006, p. 19).

Para justificar a sua defesa pela renovação dos objetos de ensino de língua no EM, as OCEM, novamente, recorrem à academia, ao citarem que tomam como referência para seus apontamentos “as transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no Exterior”. As pesquisas sobre ensino de língua funcionam como argumento de autoridade para que aqueles que entrem em contato com as indicações do documento sintam-se persuadidos a acreditar que elas são pertinentes e devem ser seguidas. Nesse sentido, apesar de reiterar que as propostas apresentadas configuram-se como objeto de reflexão por parte do professor de LP do EM, a recorrente busca por justificar suas indicações, usando para isso estudos científicos, demonstram uma preocupação por parte dos autores das OCEM, que intentam promover a adesão dos promover a adesão dos professores à direção argumentativa do documento: ressignificar a prática tradicional, deslocando-a de um eventual ensino mecanicista, para um ensino reflexivo. Daí o efeito de “modelo a seguir”.



Também funciona como uma forma de prescrição o fato de que no texto das OCEM consideram “necessária” uma revisão dos objetos de ensino de língua no EM. Por ser necessária, a revisão não deve ser encarada como sugestão, mas, sim, como uma implícita imposição ao docente. Não seria prudente que o professor deixasse de fazer algo que é necessário.

O trecho que segue corrobora as reflexões propostas acima:

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso (Brasil, 2006, p. 22).

Há, no trecho acima, tom de alerta aos professores de que sua abordagem em sala de aula tem se limitado à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto, o que se caracterizaria como ensino mecanicista. Outrossim, para se referir a práticas que, de acordo com o documento, devem ser abandonadas, as OCEM comentam sobre o “risco” de que estas sejam mantidas na escola. Ao utilizar a expressão “risco”, os autores do documento expõem julgamento de valor, segundo o qual “práticas pedagógicas tradicionais” são nocivas ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem de língua materna. Para enfatizar essa ideia, classifica-se toda metodologia diferente da proposta como “classificatória” e “prescritiva”, termos já utilizados por pesquisadores que tomam a avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa para definir práticas que não contribuem para o sucesso escolar dos alunos.

É importante deixar claro que a adoção de práticas consideradas estruturais no ensino de produção escrita, por si só, não se revela como um problema. O que pode ser prejudicial ao processo de ensino/avaliação é que o professor se limite a essas práticas tradicionais, sem expandi-las ao ensino reflexivo. Destarte, é com base em uma condenação exagerada às práticas de



ensino de escrita tidas como tradicionais que muitos defendem o não ensino de gramática na educação básica, visto que muitos professores identificados ao ensino mecânico, diversas vezes não conseguem colocar nesse lugar o ensino reflexivo e o lugar permanecem vazio, de modo que essa situação propaga os sentidos e as discursividades sobre o “fracasso escolar”. Há alunos que, por isso, saem da educação básica, muito próximos de como entraram nela.

Mais uma vez, amparando-se nos estudos desenvolvidos por pesquisadores das áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, as OCEM iniciam suas indicações para o trabalho com a produção de textos no EM:

Na discussão sobre as atividades de produção e recepção de textos, merecem destaque, ainda, tanto os estudos que investem no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem como aqueles que tratam das práticas sociais de produção e recepção de texto. [...] Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. [...] Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo (Brasil, 2006, p. 23).

Há, explicitamente, uma adoção às teorias do Interacionismo, como pode ser notado no trecho acima. Dessa forma, entende-se que a proposta para o ensino de língua sugerida pelas OCEM deve pautar-se nos contextos reais de uso da língua, na interação entre locutor e locutor e na produção de sentidos que emana dessa interação. O próprio documento ressalta a importância de levar em consideração, durante o ensino, as “práticas sociais de produção de recepção de texto”, uma vez que só nessas práticas é que um texto contribui para interação entre os participantes de uma interação.

4.1.2.4. BNCC (2018)

De acordo com as informações presentes em um portal⁵ gerido pelo Governo Federal, cuja finalidade é que se divulguem esclarecimentos referentes à BNCC, para que este documento tomasse a forma com a qual foi aprovada em

⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>



2018, um longo caminho de discussões relacionadas à educação básica foi percorrido.

Após a publicação das OCEM, instituiu-se, em 2008, o Programa Currículo em Movimento, cujo objetivo seria buscar a melhoria na qualidade da educação básica, por meio de uma discussão com o foco no currículo proposto para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Mais adiante, em 2010, iniciaram-se as reflexões acerca da necessidade de que se institísse uma Base Nacional Comum Curricular. O ápice dessas elucubrações se deu entre os dias 28 de março e 1º de abril, período em que foi realizada a Conferência Nacional da Educação (CONAE), da qual participaram diversos especialistas em educação. Como resultado das discussões empreendidas no evento, foi produzido um documento, considerado o ponto de partida para a implementação de um Plano Nacional da Educação (PNE).

Em 13 de julho de 2010, a resolução n. 4 passa a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). Estas mantêm como objetivo a orientação do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Dois anos depois, em 2012, a resolução n. 2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em 2013, a portaria 1.140 de 22 de novembro, estabelece o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e, em 2014, a lei n. 13.005, de 25 de junho, regulamenta o PNE, com duração prevista de 10 anos. Entre as 20 metas apresentadas pelo documento do PNE, 4 versam sobre a necessidade da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todas essas reflexões acerca da elaboração de uma base curricular foram estimuladas quando, em 2014, foi realizada a 2ª Conferência Nacional da Educação, promovida pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Das reflexões suscitadas no evento, originou-se um documento sobre as propostas para a educação básica brasileira, que se tornou uma importante referência para o processo de mobilização no sentido de que se produzisse a BNCC.

Houve, em seguida, um outro marco importante para que, mais adiante, viesse a se tornar realidade o texto final da BNCC. Entre os dias 17 e 19 de junho



de 2015, foi realizado o 1º Seminário Interinstitucional para a Elaboração da BNC. Nesse evento, reuniram-se todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. Como consequência do seminário, instituiu-se a portaria n. 592, cuja função foi estabelecer a Comissão de Especialistas para Elaboração de Proposta da BNCC.

Em dezembro de 2015, foi divulgada a primeira versão do texto da BNCC e, em seguida, em dezembro do mesmo ano, esse texto foi alvo de consulta feita entre os professores das escolas de todo o Brasil. Após o período de consulta popular, o texto foi refeito e, em 2016, uma segunda versão da BNCC é apresentada. Posterior à divulgação da segunda versão da BNCC, foram realizados ao menos 27 seminários estaduais com a participação de professores e gestores da rede básica de educação, além de especialistas no assunto para que estes pudessem debater o resultado das adequações feitas ao texto da BNCC após consulta popular. Todos esses eventos foram realizados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Após a realização dos seminários, deu-se início à elaboração de uma terceira versão do texto da BNCC.

O Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017. O CNE ficou responsável por elaborar o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC. Em 20 de dezembro de 2017, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, homologou o texto da BNCC e, dois dias depois, o CNE apresenta a resolução CNE/CP Nº 2, que instituiu e orientou a implantação da BNCC. Só mais tarde, em 2 de abril de 2018, é que o texto da BNCC referente ao Ensino Médio foi entregue, e foi homologado pelo MEC em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares.

De acordo com o texto apresentado pelo documento,

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (Brasil, 2008, p. 472).



Nesse sentido, é possível perceber que, já em sua apresentação, o documento deixa claro que a função da escola deve ser estimular a autonomia dos alunos, para que estes utilizem os conhecimentos por eles produzidos sob mediação dos professores em seu cotidiano. Ao usar os termos “protagonismo” e “autoria”, o documento deixa clara a necessidade de que, em sala de aula o processo de ensino-avaliação-aprendizagem aconteça que estimule a produção de conhecimento e não a simples transferência de conteúdos do professor aos alunos.

Mais adiante, no documento, há a informação de que os conteúdos relacionados ao ensino de LP devem prever

que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.

Percebe-se, neste trecho, a intenção do documento em ser utilizado como referência para o modo como se organizam pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de LP no EM, mas que, ao mesmo tempo, devem ser respeitadas as particularidades de cada estudante, visto que o conhecimento acerca da LP compartilhado na escola, deve lhe ser útil em sua realidade individual. Assim, pode-se inferir que, em relação ao processo de ensino-avaliação de produção textual, foco dessa investigação, práticas cujo foco recaia apenas na estrutura do texto ou pautadas na mera repetição de modelos não devem fazer parte das aulas de LP.

No que diz respeito à contextualização do processo de ensino-avaliação, a BNCC apresenta um quadro no qual não expostos os “campos de atuação social”, que, segundo o documento, devem funcionar “como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes” (Brasil, 2008, p. 502). Os “campos de atuação social” elencados pela BNCC são: 1) campo da vida pessoal; 2) campo artístico-literário; 3) campos das práticas de estudo e pesquisa; 4) campo jornalístico-midiático; e 5) campo de atuação na vida pública. De acordo com o



documento, o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de LP deve ser desenvolvido com base nesses campos de atuação social para que as práticas de linguagem abordadas em sala de aula relacionem-se com os diversos contextos dos quais se constitui a vida contemporânea e as condições de vida dos jovens no Brasil e no mundo.

No que diz respeito ao ensino de produção textual, os “campos de atuação social” elencados pela BNCC podem ser contemplados quando esse ensino é desenvolvido com base na teoria de gêneros, uma vez que os diversos textos por meio dos quais interagimos uns com os outros estariam presentes em sala de aula retratando situações reais de uso da linguagem que fariam da aula de produção textual mais do que apenas o momento em que os alunos repetem estruturas pré-determinadas, sem que se conheçam suas características discursivas.

4.1.2.5. Conclusões acerca do que apresentam os documentos oficiais

A partir da análise dos documentos oficiais, desde suas primeiras versões até as mais recentes, é possível inferir que a ideia de avaliação que predomina entre as indicações propostas é aquela voltada para concepção voltada a práticas formativas, uma vez que, tanto ao professor quanto aos alunos, sugere-se um trabalho para o ensino de produção escrita que estimule a autonomia.

A autonomia do professor deve ser estimulada, de acordo com o que é possível inferir do que apresentam os documentos, por meio do incentivo ao diálogo. O professor tem autonomia para adaptar as indicações dos documentos oficiais à sua realidade. Para isso, a formação acadêmica do professor e sua experiência em sala de aula são fundamentais.

Perrenoud (2002) nos lembra de que a realidade individual das escolas e a formação acadêmica do professor não podem ser desconsideradas no momento em que se pensa o processo de ensino-avaliação. Segundo o autor, não se pode imaginar um modelo único de professor, que apenas reproduz indicações, se se deseja uma escola que desenvolva a autonomia, e não o



conformismo; a abertura ao mundo, e não o nacionalismo; a tolerância, e não o desprezo por outras culturas; o gosto pelo risco intelectual, e não a busca de certezas; o espírito da pesquisa, e não o dogmatismo; o senso de cooperação, e não a competição; a solidariedade, e não o individualismo (Perrenoud, 2002).

Em relação aos alunos, os documentos oficiais reiteram que o ensino de escrita não pode se resumir à mera repetição de estruturas, ao ensino mecanicistas, visto que isso contribuiria para que os alunos não se tornassem produtores de texto, mas reprodutores. Nesse sentido, fica clara a intenção de estimular a autonomia dos alunos, incentivando a sua participação ativa em sala de aula, deixando de ser meros expectadores e passando a envolver-se efetivamente com a construção do conhecimento.

Parece haver um consenso entre o que defende a academia em relação ao ensino de produção de textos escritos e o que propõem os documentos oficiais. Ambos condenam a fragmentação do ensino de língua, tripartido em gramática, literatura e redação e defendem o ensino de produção escrita contextualizado, para que este não se transforme em “algo pontual, localizado e fechado num determinado intervalo de tempo” (Antunes, 2006, p. 168)

4.1.3. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

De acordo com informações apresentadas no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁶), a primeira edição do ENEM aconteceu em 1998 e teve 115.575 participantes. Nessa época, o exame não se configurava, ao contrário do que é hoje, como a principal porta de entrada para o ensino superior oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil.

Melo (2012) nos lembra de que o ENEM foi criado a partir da portaria ministerial 438 de 1998, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que tomou como base para a criação do exame os modelos americanos (Scholastic Aptitude Test) e francês (Baccalaureate). O autor ainda

⁶ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico> Acesso em: 29 de setembro de 2019.



comenta que, inicialmente, a função do ENEM era “avaliar a qualidade dos serviços prestados na educação e, com base nos dados obtidos, o governo poderia agir no sentido de realizar os ajustes para cumprir os seus objetivos” (Melo, 2012, p. 859).

Por mais de 10 anos, o ENEM foi utilizado como instrumento de avaliação diagnóstica, cujos resultados deveriam ser o ponto de partida para que se desenvolvessem medidas de interferência em relação às práticas de ensino-avaliação-aprendizagem presentes no EM brasileiro. A esse respeito, Silveira *et al.* (2015) comentam que, durante esse período, o acesso ao ensino superior acontecia por meio de exames vestibulares, elaborados, cada qual, pelas IES para cujos cursos eram oferecidas vagas. Assim, os conteúdos abordados nesses exames eram, geralmente, permeados de situações particulares, uma vez que representavam a região na qual se situavam as universidades que os elaboravam.

Conforme informações expostas pelo *site* do INEP, os resultados do ENEM permitiam “o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais” com os quais poder-se-iam desenvolver ações em busca da qualidade do ensino oferecido pelas escolas da rede pública. De certa forma, como o ENEM se tratava, até então, de um tipo de avaliação diagnóstica, os resultados do exame impactavam as práticas teórico-metodológicas presentes no EM das escolas da rede pública de ensino, uma vez que, a devolutiva recebida pelas instituições definia um certo critério de qualidade do ensino por estas oferecido.

O ENEM seguiu funcionando como um instrumento diagnóstico de avaliação até 2008. No ano seguinte, 2009, nasce o que se passou a chamar de Novo ENEM.

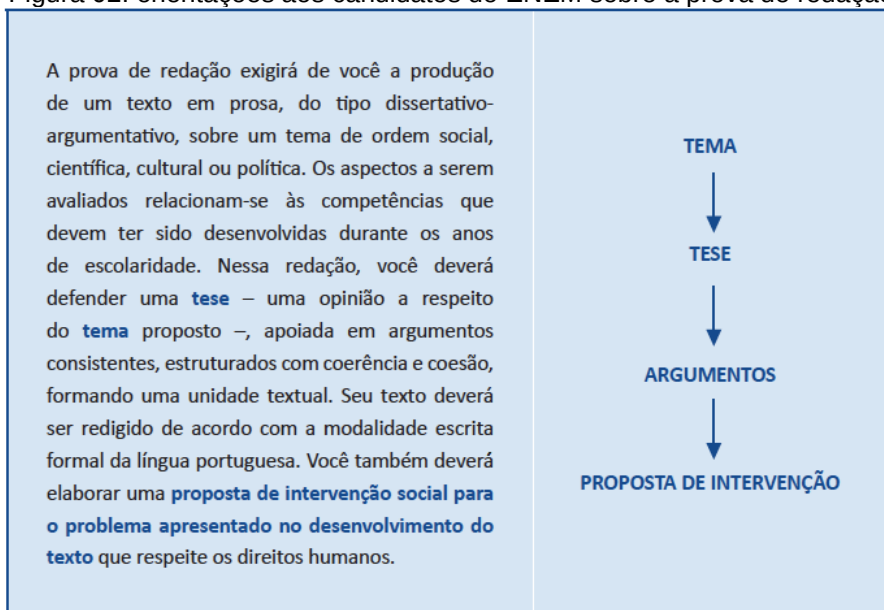
Em relação ao ENEM, voltamos nossas análises para uma cartilha direcionada aos alunos para que estes se preparem para o que o exame chama de “prova de redação”. Embora não se trate de um documento de orientação às práticas do professor, tem se configurado como tal, uma vez que direciona como os textos devem ser produzidos pelos alunos que estão no EM para que estes sejam aprovados no exame. Dessa forma, mesmo que de forma indireta, as

representações do papel do professor, do papel do aluno, do ensino de língua e da avaliação presentes nesse documento podem, de alguma forma, interferir no que vem sendo feito na escola nas aulas de português.

A cartilha à qual fazemos referência é utilizada pelos professores do EM como uma orientação de acordo com a qual se guiam para corrigir os textos dos alunos. No documento, elencam-se os critérios a serem utilizados pelos corretores que fazem parte da banca corretora do exame para atribuir uma nota ao texto produzido pelos candidatos. Como se busca fazer com que os alunos obtenham uma nota alta no ENEM, apesar de não funcionar oficialmente como documento norteador do trabalho do professor de português, a cartilha tornou-se um indicador de como organizar um texto que pode ser bem avaliado.

No início da cartilha (ENEM, p. 07), há o seguinte texto explicativo:

Figura 02: orientações aos candidatos do ENEM sobre a prova de redação



Fonte: Cartilha do Enem.

Inicialmente, é possível notar a preferência do exame pela proposta de produção textual baseada na concepção de tipologia textual. Exige-se a elaboração de um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo. Não há a menção a um gênero em cujas características textuais e discursivas o aluno deva se amparar para escrever. Também não se menciona o contexto de produção a ser levado em consideração pelo candidato.



Em relação ao conteúdo temático do texto a ser produzido, a cartilha apresenta a informação de que este deve abordar um tema de ordem “social, científica, cultural ou política”. Assim como nos demais exames vestibulares, o aluno apenas conhece o tema sobre o qual deve escrever no dia da prova. Esse fato vai de encontro ao que se pede, mais adiante, quando se afirmar que, na redação do ENEM, o candidato deve defender uma tese a respeito do tema amparado em argumentos consistentes. Se não se conhece o tema sobre o qual se produzirá um texto, como é possível elaborar argumentos consistentes? Também convém questionar qual é a noção de “consistência” levada em consideração ao avaliar os argumentos do candidato, uma vez que não há uma situação de interação real na qual exista a possibilidade de réplica do interlocutor.

Ainda segundo esse texto introdutório, o texto a ser produzido pelos candidatos deve ser avaliado com base nas “competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade”. Na figura que segue, aparecem as competências mencionadas pelo documento:

Figura 03: competências avaliadas na prova de redação do ENEM

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Cartilha do Enem.

Na competência 1, exige-se do aluno conhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Trata-se de uma classificação baseada no conhecimento que o candidato tem acerca da variedade escrita da língua, sem que se levem consideração o interlocutor que, porventura, poderia ler esse texto, nem os objetivos com que este será produzido. Ao contrário do que acontece na prova de redação do ENEM, em situações de uso real da língua, é necessário que se leve em consideração o contexto no qual acontece a interação, visto que



este determina o nível de formalidade a ser usado na produção dos textos que permitirão o diálogo entre locutor e interlocutor.

De acordo com a competência 2, espera-se que o aluno consiga relacionar conceitos de várias áreas do conhecimento à sua argumentação. Mais uma vez, o fato de que não se conhece o tema antes do exame pode prejudicar os candidatos, uma vez que, além de se posicionar acerca de um tema sobre o qual não se tem conhecimento, é preciso propor relações interdisciplinares durante a argumentação. Dificilmente, em uma situação real de interação, esse tipo de produção textual existiria. Todo esse trabalho mencionado deve ser transformado em texto escrito seguindo-se as indicações estruturais do que se espera de um texto dissertativo-argumentativo.

Na competência 3, exige-se dos candidatos a capacidade de se posicionar entre diversos fatos e opiniões existentes sobre o tema em questão para escolher aqueles que estejam relacionados à direção argumentativa que presente seguir.

De acordo com a competência 4, a candidato será avaliado quanto à sua capacidade de mobilizar mecanismos linguísticos em favor da sua argumentação. Basicamente, esse critério de correção deve avaliar a capacidade do candidato de utilizar elementos de coesão ou determinadas expressões que o ajudem a organizar seu texto de modo que sua posição possa ser apresentada mais claramente a um interlocutor que, neste caso, nem é mencionado pela prova.

Por fim, a última competência diz respeito a uma proposta de intervenção social a ser elaborada pelo candidato para buscar uma solução para o problema abordado durante o texto dissertativo-argumentativo.

As cinco competências elencadas para a elaboração de um texto escrito em pouco se assemelham ao que propõem os documentos oficiais para as aulas de língua portuguesa. Todos os cinco itens abordam questões estruturais do texto sem que se leve em consideração o contexto de produção e de recepção desse texto. Não haveria problema nesse tipo de organização, uma vez que se trata de uma avaliação de larga escala, não fosse pelo fato de que é por meio



da classificação que recebem desta que os alunos do EM podem, ou não, matricular-se em cursos superiores oferecidos pelas instituições de ensino superior da rede pública assim que terminam o 3º ano do EM. Dessa forma, há uma possibilidade muito grande de que o que se exige no exame ser levado em consideração nas aulas de produção textual mais do que o que se apresenta nos documentos oficiais.

4.1.3.1. Conclusões acerca do que apresentam os critérios de correção da redação do ENEM

Ao contrário do que foi visto a partir da discussão suscitada pelos dois primeiros conjuntos de dados (indicações teórico-metodologias do meio acadêmico e orientações dos documentos oficiais para o ensino de produção escrita), a análise das diretrizes presentes na cartilha direcionada aos alunos do 3º ano do EM que devem fazer a prova do ENEM apresenta resultados que sugerem um tipo de avaliação voltado à classificação. Não é surpresa que este tenha sido o resultado dessa análise, visto que o ENEM é um tipo de exame cujo objetivo é selecionar indivíduo considerados aptos para serem admitidos nos diversos cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras.

Ainda assim, os dados obtidos com a análise dos critérios de correção da prova de redação do ENEM se fazem relevantes a esta pesquisa. Isso porque os alunos que assistem às aulas no 3º ano do EM são o público-alvo do exame, haja vista que estão no último ano da educação básica e, se continuarem os estudos, terão que fazê-lo em uma IES pública ou privada. Dessa forma, é importante que se conheçam as concepções de avaliação que permeiam a prova de redação do ENEM, para que se tenha uma ideia de como pode haver influência do modo como se organiza o exame, sobre o modo como se organizam as aulas do professor de português ao ministram aulas de produção escrita.

Por se tratar de uma prova, que deve ser realizada em um dia específico, seu resultado não deve interferir no processo de ensino-avaliação-aprendizagem



do aluno, visto que a nota atribuída ao texto só é conhecida pelo aluno avaliado meses após à sua elaboração. Não há mediação, apenas a procura por erros e acertos que possam ser quantificados e transformados em resultado cuja função é qualificar alunos em aptos e não aptos ao ensino superior. Essa qualificação se dá por meio da apreciação de uma banca que tem como objetivo decidir se o texto produzido segue ou não as indicações expostas na cartilha do candidato. Assim, “o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal” (Luckesi, 2002, p. 33).

Todas essas indicações acima elencadas vão de encontro ao que indicam a academia e os documentos oficiais, dado que estes sugerem a realização de um tipo de ensino-avaliação de produção escrita que se distancie do modelo pautado na reprodução de estruturas pré-fixadas e que estimule a contextualização da aprendizagem e a autonomia do aluno na construção do próprio conhecimento.

4.1.4. O LDP utilizado pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio

As atividades propostas pelo LDP funcionam como um instrumento para que se avalie o conhecimento dos alunos acerca de determinado conteúdo. Ao contrário do que muito se pensa, o processo de avaliação escolar não acontece em momentos específicos em que o professor aplica uma prova a seus alunos. Qualquer ferramenta utilizada pelo professor, a qual colabore para a reorganização de sua metodologia de trabalho a fim de se adequar às individualidades de seus alunos, pode ser considerada um instrumento de avaliação. Assim, acreditamos que estas atividades apresentadas pelos LDP podem, ou não, afetar o modo de organização das avaliações propostas pelo professor em sala de aula.

Além das atividades presentes no LDP analisado, também direcionamos nossas análises para o conteúdo apresentado em um anexo do LDP objeto dessa discussão, que a editora intitula “Suplemento do professor”. A opção por incluir referido suplemento entre os objetos de investigação se deu pelo fato de



é neste documento que se encontram as orientações ao professor que dizem respeito ao seu trabalho com o LDP em sala de aula. Em outras palavras, é no suplemento do professor que a editora reúne informações que podem direcionar o uso do LDP nas aulas de português e, por isso, exercem o papel de texto prescritivo no qual pode se basear o professor ao desenvolver sua metodologia de ensino.

O LDP selecionado para compor o *corpus* de pesquisa trata-se de um exemplar avaliado e aprovado pelo processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotado pela maior quantidade de escolas de EM situadas em uma cidade no interior de Goiás. De acordo com dados disponíveis na página na *internet*⁷ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), das 11 escolas da rede pública que oferecem turmas para o EM na cidade em que esta pesquisa foi executada, 8 adotam o LDP intitulado “Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem”, de autoria de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo.

O LDP em questão foi publicado pela Editora Moderna em 2016 e faz parte do catálogo de livros disponíveis para avaliação e possível escolha por parte dos professores de EM publicado em 2018. Isso significa que o LDP analisado passou a ser utilizado pelos alunos em 2018 e o será até nova avaliação do PNLD que acontece, geralmente, a cada três anos.

O livro em questão é dividido em três partes. Em cada uma delas há uma abordagem relacionada a uma das três vertentes de ensino de LP: literatura, produção de texto e linguagem. Ao contrário do que defendem os diversos estudos acerca do ensino de língua portuguesa e as próprias indicações dos documentos oficiais, a separação entre os eixos de ensino é mantida pelo material, o que, de certa forma, poderia contribuir para que o ensino de português se tornasse mais mecânico e desvinculado dos usos reais da língua.

Levando-se em consideração o modo como se organiza o material, é possível perceber que há a seguinte distribuição de espaço no LDP para cada

⁷ <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/popularMunicipio> Acesso em: 28 de setembro de 2017.



um dos eixos de ensino de LP: 143 páginas para o eixo literatura (41,3%); 109 páginas para análise linguística (31,8%); e 91 páginas para a produção de texto (oral e escrito) (26,9%). Por mais que os dados quantitativos possam ser superados por uma análise qualitativa do material, é interessante observar que a destinação de um espaço menor para o trabalho com a produção textual no LDP pode estar diretamente ligada à pequena quantidade de propostas de produção textual (apenas seis para serem trabalhadas durante todo o ano letivo). Infere-se, a partir dessa situação, que o LDP, ao contrário do que defende o suplemento do professor, como será apresentado mais adiante, não preza por um ensino de língua portuguesa que coloque o aluno como protagonista do processo de ensino/avaliação.

Quando se comparam os números até aqui mencionados à quantidade total de aulas de produção textual que são ministradas aos alunos do terceiro ano do EM, esse montante fica ainda menor. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), documento oficial que regulamenta o EM no Brasil, aos alunos deve ser oferecido um total de 200 dias letivos por ano, os quais devem ser distribuídos em 40 semanas durante o ano.

Na escola em que essa pesquisa foi desenvolvida, na qual os alunos utilizam o LDP analisado, há, por semana, seis aulas de português, com 50 minutos cada, organizadas da seguinte maneira: 2 aulas de literatura, ministradas por um professor específico; 2 aulas de gramática, ministradas por outro professor; e 2 aulas de redação, ministradas, neste caso, pelo professor que, voluntariamente, aceitou participar dessa pesquisa. Isso significa que, ao final do ano letivo, os alunos devem ter assistido a um total de 80 aulas de redação, durante as quais devem ser trabalhados os conteúdos relacionados à produção de texto escrito.

É válido ressaltar que o modo como se organizam as aulas na escola em que se realizou essa pesquisa estão de acordo com a proposta de ensino do LDP que faz parte do *corpus* de análise deste trabalho. Da mesma forma como no LDP os conteúdos a serem ensinados são fragmentadas em três segmentos



(gramática, literatura e redação), assim também o são nas aulas ministradas aos alunos.

Devido à divisão proposta pelo material, nesta pesquisa nossa atenção se voltou a analisar a parte que, segundo o LDP, é restrita ao ensino de produção de texto, mais especificamente às atividades de produção escrita. Assim, no tópico que segue, apresentamos, primeiramente, nossa análise do suplemento do professor, especificamente as indicações referentes ao trabalho com produção de textos escritos, e, em seguida expomos nossas considerações acerca das atividades propostas aos alunos pelo LDP, presentes na seção reservada aos conteúdos relacionados à produção textual.

4.1.4.1. O suplemento do professor

Constantemente, deparamo-nos com diversas situações de interação social com as quais podemos nos identificar de alguma forma, seja para aceitá-las, seja para rejeitá-las. Cada sujeito se relaciona com a linguagem de um modo particular e, dessa forma, insere-se no interior de um vasto conjunto de formações sociais (De-Nardi, 2005). Isso significa que, enquanto seres envolvidos em linguagem, construímos nossa identidade nas diversas relações que mantemos com o mundo em que vivemos.

Os processos de identificação são processos de linguagem, e é por meio de efeitos ideológicos e imaginários que se dá a identificação do sujeito com uma formação discursiva, a qual, para ele, tornar-se-á dominante, silenciando os outros efeitos de sentido possíveis (De-Nardi, 2005, p. 128-129).

Quando se trata do ambiente escolar, nas aulas de português, tanto professores quanto alunos, assim como na vida fora da escola, estão, constantemente, sendo atravessados por diversas formações discursivas (FD), nas quais se inserem ou as quais rejeitam. Várias dessas FD são oriundas dos LDP, conduzidas pelas vozes presentes tanto nas atividades direcionadas aos alunos quanto nas orientações teórico-metodológicas encaminhadas ao professor.



Todo sujeito é atravessado, a todo momento, pelos diversos discursos com os quais se depara em sua vida social. Para Coracini (2003, p. 20), como ser social, “o indivíduo se (in)screve em FD, que são sempre atravessadas por outras formações, exteriores às primeiras, de modo que o discurso só se define no interdiscurso”. Isso quer dizer, que a identidade de todo ser humano é formada pelas diversas relações mantidas por ele nas práticas de linguagem das quais faz parte.

Nesse sentido, é necessário que se discutam as orientações aos docentes presentes no LDP, uma vez que estas, de alguma forma, interferem no modo como se dá o processo de avaliação da aprendizagem de LP no EM, mesmo que em forma de recusa do docente em relação ao que lhe é apresentado.

Anexo ao LDP objeto dessa discussão, aparece o que a editora intitula “Suplemento do professor”. Observa-se, nesse caso, que não há a denominação “manual do professor”, o que pode ser entendido como uma tentativa da editora de mostrar aos docentes que esse suplemento, como o próprio nome adianta, não deve ser encarado como um modelo a ser seguido, mas como orientações que apenas complementam o trabalho em sala de aula. Essa tentativa, entretanto, mostrou-se insuficiente, uma vez que, ao analisar a estrutura e o conteúdo apresentados por esse suplemento, foi possível perceber que o modo como essas orientações são feitas em pouco se difere do que se encontra no gênero “manual do professor”, encontrado em boa parte dos livros didáticos distribuídos aos alunos da rede pública de ensino.

No que diz respeito à sua elaboração, não é possível afirmar que os autores do “suplemento” sejam os mesmos que produziram o conteúdo do LDP do qual aquele faz parte, visto que essa informação não é oferecida pela editora. No entanto, o público-alvo do suplemento (professores de língua portuguesa do Ensino Médio escolas da rede pública de ensino) e os objetivos a serem atingidos por ele (indicar orientações teórico-metodológicas aos docentes) são os mesmos mobilizados pelos demais textos pertencentes ao gênero “manual do professor”. Além disso, o contexto de circulação não se difere, posto que o



“suplemento do professor”, alvo dessa análise, é utilizado por professores em seu local de trabalho.

O subtítulo do “suplemento do professor” já adianta a visão que seus autores têm sobre a função deste anexo do LDP ao deixar claro que nele estão os “Pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a coleção”. É possível observar a escolha lexical dos autores, que optam por afirmar que os pressupostos teórico-metodológicos que apresentam devem “sustentar” o conteúdo por eles apresentado no LDP. Nesse sentido, pode-se inferir que as teorias presentes nesse anexo devem, conseqüentemente, ser encontradas no interior do LDP, tanto na parte teórica (explicações de conteúdos) quanto na parte prática (propostas de atividades ao aluno), uma vez que devem se portar como sustentação para o trabalho que é proposto. Nesse sentido, cabe ainda que se discutam as vozes presentes no suplemento do professor, mesmo que esse anexo do LDP não seja considerado pelo docente em seu trabalho. Desconsiderar o suplemento do professor não elimina a possível influência dessas vozes no trabalho em sala de aula, uma vez que o conteúdo apresentado pelos LDP, ao menos na teoria, deveria constituído por essas vozes.

Antes de iniciarem, de fato, a exposição das orientações ao professor, os autores apresentam uma discussão que tem como objetivo evidenciar as teorias acerca da linguagem e do ensino de língua nas quais acreditam e que devem ter influenciado a elaboração do LDP. Para isso, tomam como referência uma citação do “Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas”, por meio da qual afirmam que o trabalho com o ensino de LP na escola implicaria:

a) desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolvendo a compreensão linguística em um ambiente democrático, valorizando tanto o uso formal da língua quanto a diversidade dialética;

b) aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, com a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários, não só como ferramentas, mas como objetos de ensino e aprendizagem próprios;



c) sistematização progressiva dos conhecimentos metalinguísticos decorrentes da reflexão sobre a língua e a linguagem.

Ao introduzir o primeiro tópico do suplemento do professor fazendo referência ao edital do PNLD, os autores deixam clara sua preocupação em se adequar às recomendações do programa de avaliação de livros didáticos do Governo Federal. Além disso, o fato de utilizarem como referência para suas considerações o texto de um documento oficial do Governo Federal demonstra uma preocupação por parte dos autores e da editora do LDP em seguirem (ou, ao menos, dizer que seguem) as orientações para o ensino de língua materna propostas pelos parâmetros curriculares oficiais.

Em seguida, os autores comentam a importância que os LD têm no ambiente escolar. Inclusive, sobre isso, afirmam que para que o aluno consolide as capacidades mencionadas no Edital do PNLD, ele “precisará dispor de materiais que possibilitem esse acesso” (Suplemento do LDP, p. 364).

Os autores também defendem que não se pode “negar que é no livro didático que os objetos de ensino de todas as disciplinas chegam à maioria das salas de aula de nossas escolas, sobretudo das públicas” (Suplemento do LDP, p. 364). Esse trecho deixa claro que, ao mesmo tempo em que querem reforçar a importância do LDP para o processo de ensino-aprendizagem, os autores acabam por diminuir o papel do professor em sala de aula e ainda refutam quaisquer posições contrárias ao que dizem, quando afirmam que “não podemos negar” essa situação. Para acentuar sua posição acerca da importância dos LDP, os autores mencionam números relativos à distribuição gratuita de livros didáticos no Brasil, algo em torno de 135 milhões de exemplares por ano.

Dando sequência às orientações, os autores expõem sua visão acerca das concepções de língua e linguagem. Afirmam que, neste tópico, o professor poderá se reconhecer durante a leitura do que será, então, exposto a seguir. Inicialmente, fala-se a respeito do ensino de língua voltado para sua estrutura. A esse respeito, afirma-se que:



Até os anos 1960, predominou a visão de linguagem como um sistema e, dessa compreensão, o ensino de língua materna (português) teria como função, fundamentalmente, possibilitar ao aluno o (re)conhecimento das regras de funcionamento das variedades urbanas de prestígio, o que se dava, quase sempre, exclusivamente pelo ensino de gramática e contato com textos literários nos quais se buscava, predominantemente, reconhecer estruturas linguísticas (Suplemento do LDP, p. 365).

Neste trecho do suplemento, nota-se o predomínio de verbos flexionados no tempo passado do modo indicativo. Dessa forma, percebe-se a intenção de deixar claro ao professor o fato de que essa visão acerca da língua e da linguagem já não mais é aceita no ambiente escolar. Além disso, quando se apresenta a flexão no futuro do pretérito no momento em que se afirma que, a partir dessa concepção de língua, o ensino “*teria* como função, fundamentalmente, possibilitar ao aluno o (re)conhecimento das regras de funcionamento das variedades urbanas de prestígio”, manifesta-se o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem sustentado nessa concepção de língua e linguagem não cumpre, de fato, os objetivos propostos e, por isso, deve ser deixado de lado.

Outro dado interessante a respeito desse trecho trata-se dos três advérbios utilizados pelos autores para se referirem aos efeitos provocados por essa concepção no ensino de língua. Utilizam-se as expressões “fundamentalmente”, “exclusivamente” e “predominantemente” para reiterar o fato de que o processo de ensino-aprendizagem mediado por essas ideias é limitado, insuficiente, uma vez que estimula o aluno a, apenas, apreender e reproduzir regras estruturais da língua. Nesse sentido, é possível identificar uma posição dos autores no sentido de influenciar os professores a se desfazerem das metodologias de ensino ligadas a essas concepções de língua e de linguagem.

Em seguida, apresenta-se uma segunda maneira de se conceber a língua e a linguagem que, segundo os próprios autores “*era* compreendida como instrumento de comunicação” (Suplemento do LDP, p. 365). Nesse trecho, também é possível notar a preferência dos autores por descreverem essa concepção com verbos flexionados no passado, o que, novamente, permite que



se entenda a intenção de mostrar como essa ideia já não mais deve ser aceita nos dias atuais. Afirma-se, adiante, que essa concepção foi abandonada na segunda metade da década de 1980, uma vez que um novo enfoque acerca do ensino de língua passava a ser adotado.

De acordo com o que é apresentado no suplemento do professor, essa terceira abordagem do ensino de língua

Passa a conceber a linguagem como interação, as discussões teóricas vão buscar, nos estudos bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso, auxílio para a compreensão dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos envolvidos em todo discurso, materializado tanto como texto oral quanto como texto escrito (Suplemento do LDP, p. 365).

O trecho acima mencionado revela a última concepção de língua e linguagem abordada pelos autores do suplemento do professor. Já não há mais no texto apresentado o uso de verbos no passado, ao contrário disso, utiliza-se a locução “vão buscar”, que, ao apresentar flexão no futuro do modo indicativo, aponta uma posição dos autores em relação a essa concepção de língua e linguagem é exatamente contrária à que foi mostrada em relação às anteriores. Nesse sentido, é possível perceber uma tentativa de convencer o professor de que esta é a proposta teórico-metodológica recomendada para o trabalho em sala de aula.

Percebe-se com mais clareza a posição dos autores em relação a esta última concepção de língua e linguagem apresentada quando, no parágrafo seguinte, ao citar Batista (2004), os autores consideram a mais recente forma de se entender a língua e a linguagem como sendo resultado de “grandes avanços das ciências da aprendizagem e das ciências da linguagem” (Suplemento do LDP, p. 365).

Para encerrar o segundo tópico, os autores comentam que

Atualmente, as principais leis e documentos oficiais refletem essas concepções mais modernas de linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM – 1999/2000) e suas orientações complementares, conhecidas como PCN+, vêm ao encontro dessas mudanças ao



propor os gêneros textuais como objeto de ensino (Suplemento do LDP, p. 365).

Mais uma vez os referenciais teórico-metodológicos propostos pelo Governo Federal são apresentados como argumento de autoridade para reafirmar o que é defendido no suplemento. Há, no texto, a indicação de que esses documentos trazem o que é considerado mais moderno em relação ao ensino de língua, o que reflete uma visão dos autores relacionada à busca por novas formas de se ensinar língua que substituem as mais antigas.

Os tópicos que seguem abordam a concepção de gênero que, como já foi adiantada, toma como referência os estudos acerca do tema feitos por Bakhtin (1929, 1953, 1954). Em seguida, os autores discorrem sobre os três grandes eixos nos quais é dividido o material: literatura, produção de textos e linguagem. Por fim, é apresentado um tópico específico para discutir a concepção de avaliação na qual os autores acreditam e que utilizaram como suporte para a elaboração do LDP.

Sobre a avaliação, os autores se baseiam em excertos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) para sustentarem que “não se pode sufocar o estudante em um dia apenas para cobrar-lhe ‘a conta’ no final de um dado percurso, ou seja, bimestre a bimestre” (Suplemento do LDP, p. 379). Pode-se inferir, como base nesse trecho, que a concepção de avaliação defendida é aquela que entende essa prática como um processo. Vários autores definem esse tipo de avaliação como um tipo de prática formativa, uma vez que esta não visa a fazer o aluno se tornar um reproduzidor de conteúdo, pelo contrário, estimula o aprendizado quando o acompanha em todo o processo durante o qual ele se desenvolve.

Quando afirmam que “não se pode sufocar o estudante em apenas um dia para cobrar-lhe ‘a conta’”, os autores fazem referência ao que seria a ideia de prática classificatória relacionada à avaliação e se posicionam contrários a esse tipo de atividade, ao defenderem que não se pode praticá-la em sala de aula. Nesse trecho, a tentativa de influenciar as práticas avaliativas do professor



aparece de forma explícita, uma vez que há a afirmação do que se pode ou não fazer em relação à avaliação da aprendizagem.

Nos parágrafos que seguem, os autores do suplemento do professor ainda afirmam que a avaliação deve ser encarada como

um apoio ao professor, permitindo-lhe avanços ou retomadas, sempre em função do que o aluno conseguiu ou não aprender. É o que se diz de uma avaliação diagnóstica, não apenas na dimensão do desempenho num dado momento, mas numa dimensão formativa (Suplemento do LDP, p. 379).

No trecho acima apresentado, fica clara a tomada de posição dos autores em relação à concepção de avaliação que consideram ser a mais recomendada para o trabalho em sala de aula. Há a menção à concepção de avaliação diagnóstica, teoria defendida por diversos autores que investigam o tema na atualidade, e fala-se, também, sobre o fato de que a avaliação deve seguir uma dimensão formativa.

Novamente, os autores recorrem aos documentos oficiais para formalizarem sua posição acerca do que consideram ser as práticas adequadas para o ensino-avaliação de português. Utilizam um trecho das OCEM de Língua Portuguesa (2006), para afirmar que a avaliação deve funcionar como “indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo, e não sobre os resultados”.

Para encerrar as considerações acerca da avaliação em sala de aula, os autores, mais uma vez, defendem que as concepções mais recentes acerca desse tema estariam mais adequadas em relação às anteriores. Sobre isso, há a afirmação de que as reflexões propostas sobre avaliação no suplemento do professor “amparam-se em diversos estudos sobre as diferenças entre o modelo de avaliação tradicional e as novas perspectivas, definidas a partir das concepções mais modernas de ensino” (Suplemento do LDP, p. 380).

4.1.4.2. As atividades presentes no LDP

As atividades relacionadas ao ensino de produção de texto presentes no LDP foram analisadas com vistas a que se conheçam os pressupostos teóricos-metodológicos que permeiam o seu funcionamento como instrumentos a serem utilizados pelo professor de LP durante o processo de ensino-avaliação. É importante deixar claro que, por se tratar da delimitação proposta nessa pesquisa, apenas as atividades relacionadas à produção de texto escrito foram analisadas. As atividades de produção de texto oral são mencionadas apenas em dados quantitativos gerais, que têm como objetivo desenvolver uma caracterização da seção presente no material que faz parte do *corpus* de análise desta pesquisa.

A seção reservada aos conteúdos relacionados à produção de texto no LDP tem início na página 156 do livro e são finalizadas na página 249. Com o objetivo de tornar sistematizada a análise deste conjunto de dados, propomos uma categorização das atividades em dois grupos: atividades de reconhecimento das características do gênero abordado no capítulo do LDP; e atividades de proposta de produção textual. A seguir, há um quadro na qual apresentamos com detalhes a organização desta seção do LDP.

Quadro 04: organização da seção destinada à produção de texto no LDP

Unidade		Capítulo		Atividades propostas
06	O domínio discursivo ficcional	09	Conto e outros gêneros da prosa atual: experimentando as novas formas	10 atividades de reconhecimento das características do gênero 1 proposta de produção de texto escrito – gênero: “miniconto”
07	O domínio discursivo jornalístico	10	Resenha crítica: a dica do especialista	9 atividades de reconhecimento das características do gênero 1 proposta de produção de texto escrito – gênero: “resenha”
		11	Artigo de opinião: a defesa de um ponto de vista	9 atividades de reconhecimento das características do gênero 1 proposta de produção de texto escrito – gênero: “artigo de opinião”
		12	Editorial: a voz de empresa de comunicação	10 atividades de reconhecimento das características do gênero 1 proposta de produção de texto escrito – gênero: “editorial”
08	O domínio discursivo instrucional	13	Dissertação escolar: contexto de avaliação	11 atividades de reconhecimento das características do gênero 1 proposta de produção de texto escrito – gênero: “dissertação escolar”

		14	Debate regrado: confrontação de ideias	15 atividades de reconhecimento das características do gênero 1 proposta de produção de texto escrito – gênero: “debate regrado”
--	--	----	---	---

Fonte: Elaboração própria (2021).

O capítulo do LDP reservado ao trabalho com a produção de texto apresenta um total de 70 atividades, das quais 64 são destinadas ao reconhecimento das características estruturais e discursivas dos gêneros abordados e 6 propostas de produção textual.

Das 64 atividades presentes na unidade destinada à abordagem acerca da produção textual, 15 encontram-se no capítulo em que se discute o gênero “debate regrado” e, por se tratar de atividades cujo objetivo é o trabalho com um gênero oral, o qual não é o foco desta pesquisa, foram descartadas desta análise. Descartou-se, também, a proposta de produção deste gênero. Restaram, pois, 49 atividades de reconhecimento das características dos gêneros abordados em cada capítulo e 5 propostas de produção textual.

Esta análise tem início com foco direcionado às atividades de reconhecimento das características dos gêneros apresentados nas 3 unidades. Essas atividades foram analisadas com base nas concepções de avaliação discutidas no capítulo teórico desta pesquisa. São elas: avaliação classificatória, avaliação diagnóstica e avaliação formativa. A concepção de avaliação enquanto ação de linguagem não será utilizada neste momento, visto que pressupõe interação verbal. Destarte, essa concepção de avaliação será retomada posteriormente, no momento em que analisamos o *corpus* gerado a partir da observação das aulas do professor voluntário que participou desta pesquisa.

Entre as atividades presentes no LDP, mais especificamente nas unidades que compõem o *corpus* dessa pesquisa, 21 (42,8%) apresentam características de instrumentos avaliativos que suscitam um tipo de prática classificatória, visto que mobilizam dos alunos apenas capacidades de localização de informações em determinados textos ou o reconhecimento de funções gramaticais em textos cuja única função aparente é portar-se como pretexto para atividades de cunho estrutural. Dos alunos não é exigido conhecimento de mundo, mas apenas a memorização de conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula, no entanto, sem aplicação em situações de uso real da língua. A seguir, apresento um exemplo de atividade desse tipo,



acompanhado das respostas esperadas sugeridas pela versão do LDP enviada ao professor:

(LDP, p. 219, atividade n. 04) Uma das características de um bom texto é o cuidado com a articulação de suas partes, tanto no nível do parágrafo quanto no dos períodos. Releia um trecho da dissertação:

“A crescente valorização do consumo é preocupante se uma economia de mercado transformar-se em uma sociedade de mercado, como define Michael Sandel. Nesse tipo de sociedade, tudo pode ser comprado e tem um preço. São exemplos dessa possível transformação a venda da virgindade pela jovem brasileira em 2012 e a compra de votos no chamado Mensalão. Nesses casos, a virgindade e o dever cívico do voto, a princípio sem preço, foram vendidos como simples mercadorias. Desvirtua-se, portanto os valores da sociedade e, de fato, cartões e dinheiro poderão comprar felicidade e tudo o que o mundo oferecer.”

a) A expressão “a crescente valorização do consumo” indica uma informação nova ou retoma algo já apresentado? Justifique.

Resposta esperada: *Retoma a ideia, apresentada no parágrafo anterior, de que, desde a década de 1980, a identidade de uma pessoa tem sido relacionada com suas posses, o que leva à valorização do consumo.*

b) Que recurso gramatical foi empregado no segundo e no terceiro períodos para retomar informações do primeiro? Quais são os seus referentes?

Resposta esperada: *O pronome demonstrativo “nesse [tipo de sociedade]” retoma “sociedade de mercado” e “dessa [possível transformação]”, a ideia de “economia de mercado transformar-se em uma sociedade de mercado”.*

A atividade apresentada como exemplo de instrumento de avaliação classificatória, ao exigir do aluno a localização de informações no texto, como, por exemplo, a expressão retomada por um pronome demonstrativo, não estimula o aluno a observar o uso desse mesmo pronome em uma outra situação, ou a sugerir que o aluno utilize esse recurso de retomada anafórica em uma situação inédita. Dessa maneira, o aluno se porta como um reproduzidor de conceitos que sequer serão por ele utilizados em uma situação imediata. A respeito desse tipo de avaliação, Luckesi (2002, p. 127) afirma que “a retenção



reflexa e estática de um conhecimento não faria de um educando um hábil utilizador desse conhecimento”. Assim, considera-se que a classificação pode fazer parte do processo de ensino-avaliação, no entanto, esse processo não deve se limitar a essa prática.

O modo como a atividade foi elaborada não permite que o aluno se porte como um ser autônomo, pois a este cabe apenas o trabalho de reconhecer informações presentes no texto. Não há espaço para o debate e para a produção de conhecimento. Para que haja, de fato, avaliação, deve-se estimular uma atividade crítica de aprendizagem, porquanto a dinâmica da educação tem como objetivo tanto a aquisição, quanto à produção de conhecimento (Álvarez-Mendez, 2002). Uma vez que é centrada na definição de acerto e erro, esse tipo de atividade preconiza a mera reprodução de conceitos já pré-estabelecidos.

De acordo com Luckesi (2002), essa prática classificatória da avaliação é uma atividade antidemocrática no que se refere ao ensino, visto que não encanossa uma tomada de posição para o avanço do processo de ensino-avaliação. A classificação encerra-se “com a obtenção do dado ou da informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. [A classificação] não implica que o sujeito retire dela consequências novas significativas” (Luckesi, 2002, p. 92).

É necessário deixar claro que a atividade por si não estabelece a avaliação. Trata-se, pois, de um instrumento a ser utilizado pelo professor para que este possa mediar o processo de ensino-avaliação. A classificação é fomentada pelo modo como a atividade foi elaborada, no entanto, o uso que deste instrumento fizer o professor é que determinará a maneira como o processo de ensino-avaliação acontecerá. Assim, faz-se necessária a análise das aulas do professor português, como será apresentado mais adiante, para que, dessa forma, seja possível identificar até que ponto a concepção de avaliação subjacente à elaboração da atividade, que se porta como instrumento de avaliação, pode influenciar as práticas teórico-metodológicas do professor de português relacionadas à avaliação da aprendizagem dessa disciplina no EM.



O segundo grupo de atividades presentes no LDP é composto por aquelas que estimulam um tipo de avaliação diagnóstica, pois não se limitam a exigir do aluno a localização de ideias presentes no texto, mas abordam características textuais relacionadas ao contexto de produção e recepção, que requerem do aluno mais do que a reprodução de informações, mas a compreensão destas. Para isso, é necessário que se mobilize a capacidade de relacionar informações que estão além daquelas localizadas no texto. Nesse sentido, 24 atividades (49%) foram consideradas como sendo instrumentos de avaliação que suscitam um trabalho diagnóstico. Apresentamos, a seguir, um exemplo deste tipo de atividade.

(LDP, p. 189, atividade n. 05) O leitor poderia achar paradoxal um ponto de vista que defende a região amazônica e, simultaneamente, propõe o uso da água de seu principal rio para o abastecimento de outras regiões. Como o articulista evita esse paradoxo?

Resposta esperada: *Com a introdução da informação de que o fornecimento de água dependeria da manutenção da floresta, portanto, a região teria uma proteção maior do que tem hoje.*

Para responder à atividade acima, o aluno precisa ler um texto de Virgílio Viana, cujo título é “Água do rio Amazonas para o resto do Brasil”, no qual o autor defende o transporte de água do rio Amazonas para outras partes do Brasil como alternativa ao problema da escassez de água que pode atingir nosso país no futuro.

Após a leitura, o aluno deve relacionar os conhecimentos que têm acerca de um conteúdo das aulas de língua portuguesa (neste caso, o conceito da figura de linguagem “paradoxo”) às informações presentes no texto, para responder ao que lhe foi pedido. Nota-se que ao aluno não é pedido que reproduza a definição de paradoxo, mas que a conheça e saiba sua função no texto, pois só assim ele conseguirá identificar o modo como o articulista evita essa ocorrência ao escrever. Tampouco é solicitado que o aluno identifique informações explícitas no texto. O foco está no uso do conhecimento adquirido e não apenas em sua reprodução.



Nesse sentido, pode-se perceber que a atividade em questão funciona como um instrumento diagnóstico de avaliação, visto que o trabalho por ela suscitado não tem como objetivo apenas a classificação dos alunos a partir de seus erros e acertos. Ao contrário da prática classificatória, o diagnóstico concede ao professor uma imagem mais ampliada do processo de ensino-avaliação, pois mesmo o que for considerado “erro” na resposta do aluno pode “tornar-se inteligível se, por exemplo, for considerado como o reflexo de uma coerência própria a este ou aquele registro” (Hadji, 2008, p. 99). Em outras palavras, como a resposta esperada pela questão não se encontra apenas no texto, mas numa relação que se deve fazer entre as informações do texto e conteúdos anteriores à leitura deste, ao aluno não cabe a simples reprodução de informações, mas a complexa capacidade de relacioná-las com vistas a compreensão de uma ideia. Por isso, não se pode afirmar que o trabalho estimulado por atividades como a do exemplo é apenas classificatório, mas, sim, diagnóstico.

O fato de que a atividade exemplificada anteriormente exige do aluno mais do que apenas a localização de uma informação demonstra que a concepção de avaliação que permeia a sua elaboração “está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade” (Luckesi, 2002, p. 82). Não se exige dos alunos que este se porte apenas como um localizador de informações textuais, mas como alguém que percebe o que está além da superfície do texto. As respostas obtidas por meio do trabalho com essa atividade em sala de aula podem “ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão estabelecidas” (Luckesi, 2002, p. 84).

Para finalizar a análise das atividades de reconhecimento das características dos gêneros trabalhados nas unidades do LDP, apresentamos um exemplo de atividade que promove, enquanto instrumento de avaliação, um trabalho formativo.



(LDP, p. 179, atividade n. 05) Avalie a resenha: o especialista produz uma análise que satisfaz a sua demanda de informações? Por quê?

Resposta esperada: *Resposta pessoal. Aproveite essa pergunta para fazer um levantamento do conhecimento dos alunos acerca das características típicas do gênero antes de iniciar uma abordagem teórica.*

Apenas 7 atividades (8,2%) sugerem um tipo de avaliação formativa. No caso da atividade acima exposta, além dos processos estimulados pelas concepções classificatória e diagnóstica, há a formação do aluno autônomo, visto que a ele, mais do que apenas localizar informações e compreender informações não explícitas por meio da relação de ideias, é sugerido que se posicione em relação ao conteúdo apresentado pelo texto.

No que diz respeito à autonomia produzida pela avaliação formativa, Álvarez-Méndez (2002, p. 65) comenta que, nesse tipo de avaliação,

o objetivo é que quem aprende utilize em suas avaliações os critérios destinados a justificar a sua própria valorização, o seu próprio juízo. Ao fazê-lo, necessariamente deverá pôr em prática o seu conhecimento.

Ao contrário do que se pode pensar em primeira instância, dar voz ao aluno não é ampliar demasiadamente a variedade de respostas possíveis, o que tornaria qualquer situação realizável. Para avaliar a resenha, como é sugerido pela atividade, o aluno deve conhecer as características textuais e discursivas do gênero, para que, levando em consideração o uso real desse texto, possa se posicionar em relação às informações nele apresentadas. Caso não tenha aprendido o que se espera em relação aos conteúdos ensinados, incluindo a localização de informações explícitas e a compreensão de ideias por meio de relações intertextuais, o aluno não conseguira produzir uma avaliação do texto, com uma justificativa plausível para isso, assim como é solicitado pela atividade.

De acordo com Luckesi (2002, p. 127),

Ao assimilar os conhecimentos, o educando assimila também as metodologias e as visões de mundo que os perpassam. O conteúdo do conhecimento, o método e a visão de mundo são

elementos didaticamente separáveis, porém compõem um todo orgânico e inseparável do ponto de vista real.

Com esse tipo de atividade, o professor pode mediar o processo de ensino-avaliação com mais eficiência, visto que se torna mais fácil executar as ações de linguagem que dizem respeito à avaliação, pois ele terá em suas mãos mais informações acerca da aprendizagem de seus alunos.

Nessa perspectiva, em relação às atividades presentes na seção destinada ao ensino de produção textual do LDP analisado, pode-se inferir que há uma maior preocupação por parte do livro em apresentar atividades que promovam um tipo de avaliação mais próximo da concepção diagnóstica (49% das atividades). Há, também, uma grande presença de atividades que estimulam um tipo de avaliação voltado à classificação (42,8% das atividades). Por fim, um número pequeno, se comparado aos anteriores, de atividades propicia um processo de ensino-avaliação formativo (8,2% das atividades). Isso posto, pode-se afirmar que, embora as informações presentes no suplemento do professor busquem sinalizar uma posição mais formativa por parte do LDP, na prática, no que diz respeito às atividades encontradas nas unidades analisadas, não é isso que acontece.

No que tange ao conteúdo das atividades que sugerem uma produção textual, tem-se o seguinte quadro: há, no LDP, seis propostas de produção textual, cinco das quais abordam produção de texto escrito e uma que aborda o trabalho com texto oral. Apresentamos, a seguir, as atividades de produção sugeridas pelo material, organizadas em um quadro no qual elencamos o gênero a ser trabalhado, acompanhado de uma breve descrição da proposta da atividade.

Quadro 05: propostas de produção textual do LDP

Gênero textual		Proposta de atividade
1	Miniconto	Os alunos devem usar como referência dois minicontos (um de Jorge Furtado, sem título; outro de Marcelino Freire, cujo título é “Adeus”) para elaborarem o seu próprio miniconto.
2	Resenha	Os alunos são convidados a produzir uma resenha sobre algum objeto cultural escolhido por eles mesmos, de acordo com seus gostos particulares.
3	Artigo de opinião	Os alunos devem produzir um artigo de opinião, levando em consideração o seguinte tema: “A prática de trotes que marca a

		entrada dos estudantes em algumas universidades”. O livro apresenta cinco trechos de textos, que devem servir como base para a elaboração do artigo de opinião.
4	Editorial	Os alunos devem, em duplas, produzir um editorial a partir de uma fotografia presente no LDP
5	Dissertação escolar	Os alunos devem produzir uma dissertação escolar, levando em consideração o tema: Inteligência artificial. Durante as orientações apresentadas aos alunos, as indicações do LDP deixam claro que esta se trata de uma proposta de produção escrita “semelhante às dos exames de vestibular” (p. 227).
6	Debate regrado	Os alunos, em sala de aula, mediados pelo professor, devem debater o seguinte tema: “O Dia da Consciência Negra deve ser mantido ou suspenso?”.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A respeito das propostas de produção textual apresentadas pelo LDP, é possível perceber uma predileção do material pela abordagem de textos cuja estrutura é dissertativo-argumentativa. Das seis propostas apresentadas, apenas uma sugere a elaboração de um texto com estrutura narrativa, neste caso, um “miniconto”. As outras cinco propostas indicam a sugestão de textos dissertativo-argumentativos (resenha, artigo de opinião, editorial, dissertação escolar e debate regrado), entre as quais 4 promovem a produção de textos escritos e 1 a produção de um texto oral.

Uma vez que o LDP é utilizado por alunos que estão no 3º ano do EM, a predominância de textos de cunho dissertativo-argumentativo pode ser justificada com base na necessidade que têm as escolas e, conseqüentemente, o professor de LP do EM, de preparar os alunos para os exames vestibulares e para o ENEM. As provas de redação exigidas pelos vestibulares, por meio dos quais os alunos podem ter acesso ao ensino superior no Brasil, geralmente exigem a produção de um texto dissertativo-argumentativo. A prova de redação do ENEM, desde que o este exame passou a ser aplicado no Brasil, sempre exige dos candidatos a produção de um texto dissertativo-argumentativo.

Outro ponto a ser observado é o número de atividades que sugerem a produção de um texto. Pode-se afirmar que “seis” seja um número muito pequeno de propostas de produção textual, se se leva em consideração o tempo que tem o professor à sua disposição em sala de aula, principalmente se se ponderam os estudos relacionados ao ensino de produção de texto na escola que, em sua grande maioria, defendem o trabalho com uma diversidade de

gêneros, com vistas a tornar o ensino de produção textual mais próximo dos usos que se fazem da língua nas diversas situações de interação das quais fazemos parte fora da escola.

Quando se comparam as atividades de produção às demais atividades propostas pelo LDP nas unidades analisadas, é possível perceber um número muito maior de atividades que exigem do aluno o reconhecimento de características de textos elaborados por outros autores, em relação ao número de atividades que sugerem que os alunos se tornem autores de seus próprios textos. Assim, observa-se que, no que diz respeito ao processo de ensino-avaliação proposto pelo LDP por meio das atividades apresentadas, o aluno, na maior parte do tempo em que está em sala de aula, não deve ser portar como produtor, mas apenas como recebedor de informações.

Para cada uma das propostas de produção textual, o LDP apresenta critérios que devem ser utilizados tanto pelo professor quanto pelos alunos para avaliar os textos produzidos. A seguir, apresentamos um quadro no qual expomos os critérios de avaliação sugeridos pelo LDP para a avaliação das produções escritas. Deixamos claro, que, para fins de análise, os critérios de avaliação apresentados no quadro a seguir referem-se às propostas de texto escrito, visto que este é o foco desta pesquisa. Por isso, as informações referentes ao gênero “debate regrado” não serão analisadas.

Quadro 6: Critérios de avaliação sugeridos pelo LDP

Gênero	Sugestão de avaliação	
	Autor da avaliação	Critérios de avaliação
Miniconto	a. Avaliação em duplas; b. Avaliação em grupo; c. Autoavaliação; d. Avaliação do professor.	1. O texto está reduzido a informações centrais; 2. O miniconto produz algum impacto no leitor; 3. As informações permitem ao leitor imaginar a narrativa subentendida; 4. O título é interessante e contribui para a contextualização; 5. a linguagem é sintética.
Resenha	a. Avaliação em duplas; b. Avaliação do professor.	1. Apresenta julgamento favorável do produto cultural escolhido, conforme indica a propostas; 2. Inclui uma ficha técnica completa; 3. Descreve as partes e a organização da obra ou resume seu conteúdo; 4. Contém argumentos consistentes; 5. A avaliação do objeto revela conhecimento específico do segmento cultural em que ele se insere, mas não inviabiliza a compreensão por parte do público não especializado;

		6. A linguagem está de acordo com as variedades urbanas de prestígio e tem grau de formalidade compatível com leitores jovens; 7. A leitura é fluente e há coesão entre as partes do texto; 8. Emprega recursos para substituir palavras que se repetiram.
Artigo de opinião	a. Avaliação em duplas; b. Avaliação do professor.	1. O título contribui para orientar o leitor quanto ao conteúdo e à abordagem do texto; 2. A tese é declarada na introdução ou na conclusão, favorecendo a compreensão da linha de raciocínio; 3. A introdução contextualiza o assunto e emprega uma estratégia produtiva; 4. O desenvolvimento apresenta argumentos consistentes, organizados de forma coerente; 5. A conclusão encerra a linha de raciocínio; 6. O texto mostra estratégias de composição que tornam sua comunicação clara e persuasiva; 7. As ideias estão bem articuladas e formam uma sequência lógica; 8. A linguagem está em concordância com as variedades urbanas de prestígio; 9. O registro é inteiramente formal ou usa moderadamente expressões coloquiais para expor ideias específicas.
Editorial	a. Avaliação em duplas; b. Avaliação do professor.	1. O título orienta o leitor quanto ao conteúdo e à abordagem do texto; 2. O texto evidencia um ponto de vista sobre o tema; 3. A introdução contextualiza o assunto e atrai a atenção do leitor; 4. O desenvolvimento contém argumentos consistentes e variados; 5. O desenvolvimento não se limita ao senso comum nem repete preconceitos; 6. A conclusão encerra a linha de raciocínio de modo coerente; 7. O texto é impessoal; 8. As ideias estão bem articuladas e formam uma sequência lógica; 9. A linguagem está adequada a uma comunicação formal.
Redação escolar	a. Avaliação em grupos; b. Avaliação do professor.	1. Desenvolvimento do tema; 2. Desenvolvimento do gênero; 3. Argumentação; 4. Articulação entre as partes do texto; 5. Domínio da língua portuguesa.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em relação ao modo como devem ser avaliados os textos produzidos, sugerido pelo LDP, é possível perceber que há um empenho no sentido de compartilhar o ato de avaliar com os alunos, que, normalmente, apenas são avaliados pelo professor. Entre as cinco propostas de produção apresentadas, 1 sugere um momento para autoavaliação; 2 sugerem avaliações em grupos; 4



indicam avaliações e duplas; todas recomendam que o professor seja o responsável por mediar o processo de ensino-avaliação.

Embora a autoavaliação deva estar presente em todos os momentos do processo de ensino-avaliação, apenas uma das propostas torna explícito o incentivo a esse tipo de avaliação durante a produção escrita. Não se pode, no entanto, excluir o aluno da avaliação. Ele, mais do que qualquer outro participante do processo de ensino-avaliação, deve conhecer o estágio em que se encontra em relação ao que dele é esperado. Não há como estimular a autonomia do aluno se dele é retirada a oportunidade de se autoavaliar. É com a autoavaliação que o aluno “vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo” (Antunes, 2006, p. 164).

Se se leva em consideração que a avaliação é uma ação de linguagem, é preciso fomentar a interação durante o processo de ensino-avaliação. Dessa forma, não se deve delegar exclusivamente ao professor o papel de avaliador. Segundo Antunes (2006), não se deve transferir a exclusivamente a alguém a função de dizer “como estamos”, de dizer se erramos ou se acertamos, pois isso pode acarretar um tipo de alienação que caracteriza os alunos como incapazes ou irresponsáveis. Por isso, os alunos não podem ser privados de avaliarem a si mesmos. Não defendemos, todavia, que o professor perca o seu papel de mediador do processo de ensino-avaliação, visto que ele ainda é o par mais proficiente e é quem deve guiar o aluno em sua jornada escolar. O que sustentamos, no entanto, é que o aluno também participe desse processo, pois, de acordo com Bronckart (1999, p. 55),

sabendo que, por meio da linguagem, ela age sobre os outros, a criança acaba por compreender que, também por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações e, então, começa a “pensar”.

A avaliação em grupo, presente em duas das propostas de produção escrita, é um tipo avaliação horizontal, pois não parte do professor para o aluno, mas de um colega para o outro. Esse tipo de avaliação, segundo Antunes (2006, p. 164) estimula “a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em



relação à crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão, dimensões tão relevantes para a madura e plural convivência social”. Em se tratando especificamente do ensino de produção escrita, a avaliação horizontal pode ser uma forma de tornar mais próximo da realidade o trabalho do aluno, visto que, fora da escola, nas diversas relações sociais das quais o ser humano faz parte todos os dias, textos não são escritos com o único objetivo de que seu conteúdo seja transformado em uma nota. Textos são produzidos para se portarem como instrumentos de interação. Por isso, a avaliação horizontal é um eficiente meio de tornar a avaliação uma prática socializada.

A primeira ocorrência da sugestão de avaliação em grupo aparece na unidade 6, em que se propõe a elaboração do gênero “miniconto”. De acordo com as instruções apresentadas pelo LDP, os alunos devem usar o mural da escola para exporem os contos produzidos, acompanhados de contos de escritores profissionais. Ao produzirem o mural, os alunos estarão, de certa forma, publicando os textos que produziram. Assim, esses textos podem exercer a função social para a qual normalmente os contos são produzidos.

Na segunda vez em que o LDP sugere a avaliação em grupos, os alunos devem se organizar em grupos com 4 integrantes. Deve ser produzida pelos alunos uma “redação escolar”. Os textos produzidos por cada um dos integrantes do grupo serão avaliados pelos três outros com base em critérios de avaliação pré-determinados. Esses critérios foram elaborados, como deixam claras as orientações ao professor, por meio de uma simplificação dos critérios de correção de textos utilizados pela banca de correção do ENEM. A intenção do LDP é simular o trabalho de correção dessas bancas. Assim, apresenta-se uma grade de correção, com cinco critérios, aos quais os corretores podem atribuir notas que variam de 0 a 2 pontos, em uma clara referência à grade de correção do ENEM, que apresenta, também, cinco critérios, aos quais são atribuídas notas que variam de 0 a 200 pontos.

Apresentamos a seguir, uma tabela na qual promovo uma comparação entre os critérios de avaliação sugeridos pelo LDP e os critérios de correção adotados pela banca que corrige a prova de redação do ENEM:

Quadro 07: comparação entre os critérios de correção de textos apresentados pelo LDP e pela prova de redação do ENEM

ENEM	LDP
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	Domínio da língua portuguesa
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa	Desenvolvimento do gênero
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Desenvolvimento do tema
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	Articulação entre as partes do texto
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	Argumentação

Fonte: Elaboração própria (2021).

A influência do ENEM sobre o conteúdo apresentado pelo LDP fica mais clara quando, para auxiliar os alunos nessa tarefa, é disponibilizado o endereço de um *site* da *internet*, no qual é possível ter acesso “ao guia de redação do ENEM, em que são explicados os critérios para a correção da prova” (LDP, p. 228). Assim, é possível notar a clara influência que o exame exerce sobre o conteúdo apresentado pelo LDP.

A proposição de uma avaliação em grupo, no caso da atividade mencionada acima, perde sua função, uma vez que, por mais que sejam os alunos os avaliadores do texto, estes têm como objetivo simular uma banca de avaliação que adota uma perspectiva classificatória. Não há troca de ideias entre os avaliadores e o avaliado. Há a simples atribuição de nota, que, por si só, não contribui para que se desenvolva o processo de ensino-avaliação.

Usar o ENEM, um exame cuja única função é selecionar alunos para que tenham acesso ao ensino superior, como prática de avaliação, é apenas reproduzir em sala o que tem se condenado acerca do processo de ensino-avaliação. O que se busca, neste caso, não é a aprendizagem da produção escrita, mas a reprodução de um modelo que pode ocasionar a aprovação dos alunos no ENEM. Ao associar os critérios de avaliação dos textos aos critérios de correção do exame, o trabalho sugerido pelo LDP estimula nada mais do que a classificação dos alunos em bons ou maus reprodutores do modelo que devem



repetir aqueles que querem ter boas notas no ENEM. A prática classificatória da avaliação “é antidemocrática, uma vez que não encaminhada uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” (Luckesi, 2002, p. 77).

É possível notar a influência do ENEM também nos outros capítulos analisados, visto que, das 5 atividades de produção de textos escritos, apenas 1 aborda um gênero narrativo (miniconto), enquanto 4 propõem a elaboração de textos dissertativo-argumentativos (resenha, artigo de opinião, editorial, redação escolar). A partir da análise dos gêneros apresentados, pode-se inferir que há uma preocupação por parte do LDP em estimular o trabalho da produção escrita que contemple ao que é esperado pela prova de redação do ENEM.

Se levarmos em consideração os “campos de atuação social” mencionados pela BNCC como instrumentos de contextualização para o processo de ensino-avaliação de LP, podemos perceber que a seleção dos gêneros apresentada pelo LDP não contempla todas as indicações do documento. O miniconto, por exemplo, corresponderia ao “campo artístico-literário”; resenha, artigo de opinião, editorial e debate regrado corresponderiam ao “campo jornalístico-midiático”; deixariam de ser contemplados, portanto, os campos “da vida pessoal”, “de práticas de estudo e pesquisa” e “de atuação na vida pública”. Logo, não há estímulo à diversificação dos contextos abordados durante o método de ensino-avaliação, o que poderia deixá-lo menos próximo do que se vê em situações reais de interação social.

Por fim, entre as formas de avaliação propostas pelo LDP, também está presente a avaliação em duplas (4 ocorrências). Este também é um tipo de avaliação horizontal, visto que, ainda que as propostas de produção apresentadas pelo LDP sugiram uma produção conjunta entre os alunos, ou seja, um mesmo texto elaborado em dupla, estes devem chegar a uma conclusão referente ao que tornará o texto mais adequado aos propósitos do gênero. Essa prática pode ser considerada um exemplo de prática formativa de avaliação, pois promove a autonomia dos alunos em relação à sua aprendizagem, uma vez que eles



aprendem a se autoavaliar melhor quando avaliam os colegas, pois, neste caso, eles se colocam no ponto de vista do professor e aprendem a se comportar assim também em relação a si próprios no momento de se autoavaliar” (Alves, 2013, p. 86).

É importante, também, que os alunos avaliem uns aos outros, porque é na interação que os textos exercem a sua real função, que, segundo Bronckart (1999, p. 71), é “produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Assim, quando se dirige a um interlocutor real, neste caso, seus colegas de classe, o aluno tende a redirecionar o foco de sua produção, que antes estava na obtenção de uma nota, para a interação que deve manter com o leitor. Conforme Bronckart (1999, p. 65) nos lembra, “o conhecimento de si não é mais que um caso particular do conhecimento social”.

Todas as propostas de produção escrita sugerem que o professor ocupe o lugar de mediador do processo de ensino-avaliação, ao avaliar o desempenho dos alunos ao final da elaboração dos textos. Quando se divide a avaliação entre autoavaliação, avaliação horizontal e avaliação vertical, o processo de ensino-avaliação não está centrado na mera classificação dos alunos, visto que a nota não é o único objetivo. Há que se preocupar com o entendimento que o próprio aluno tem da qualidade de sua produção, com a avaliação que os pares farão do texto produzido e, em última instância, com a avaliação que o professor explicitará aos alunos. Todo esse processo é formativo, pois visa à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos

4.1.4.3. Conclusões acerca do que apresenta o LDP

Quando se leva em consideração o conteúdo presente no suplemento do professor, percebe-se, por parte do LDP, uma tentativa de expressar uma ideia de avaliação formativa no que diz respeito ao ensino de produção escrita. Há, inclusive, referências diretas à terminologia que diz respeito à avaliação formativa, o que demonstra, por parte da editora e dos elaboradores do LDP, um conhecimento teórico acerca do que se tem defendido sobre o processo de ensino-avaliação.



Ainda no suplemento do professor, é possível notar um esforço para refutar o que, de acordo com os autores, são formas tradicionais de ensino, voltadas a práticas mecanicistas que prezam pela reprodução de modelos. O ensino de produção textual deve, pois, ser pautado na interação entre locutores e interlocutores para que, assim, situações de uso real da língua possam ser simuladas entre os muros da escola.

Nota-se, também, uma aproximação entre o que sustentam os teóricos que tomam o ensino de produção textual como objeto de pesquisa e o que se vê sendo defendido pelo suplemento do professor anexo ao LDP. São feitas, até mesmo, menções explícitas a autores, o que demonstra um desejo de embasar cientificamente suas indicações. Constata-se, então, um apelo ao argumento de autoridade para persuadir o professor a aderir o posicionamento apresentado.

Há, do mesmo modo, uma aproximação entre as indicações do suplemento do professor àquelas expostas pelos documentos oficiais. No suplemento há, inclusive, citações de trechos presentes nos documentos, para amparar as assertivas relacionadas ao ensino de produção textual e ao processo de ensino-avaliação.

Quando, no entanto, leva-se em consideração o conteúdo apresentado pelo LDP nas páginas que serão compartilhadas por professores e alunos, essa influência do meio acadêmico e dos documentos oficiais sofre relativa queda.

Um percentual muito pequeno de atividades estimula a avaliação como processo e não como evento pontual em sala de aula. Apenas (8,2%) das atividades propõem ao aluno que este se porte de forma ativa em relação ao conhecimento que deveria ser produzido em sala de aula. As demais atividades sugerem um trabalho de busca de informações, ora explícitas, ora implícitas, nos textos reunidos entre as unidades analisadas.

Há, também, uma evidente preocupação do material em empreender um tipo de ensino que prepare os alunos para enfrentar exames como o ENEM. Isso pode ser notado na pouca variedade de gêneros abordados pelo LDP, sendo que 5 dos 6 gêneros apresentados pertencem à esfera dissertativo-



argumentativa a qual, não por coincidência, é a mesma adotada como padrão nas provas de redação do ENEM.

Essa preocupação em preparar os alunos para a resolução de provas torna classificatório o processo de ensino-avaliação de produção textual, uma vez que preza pela verificação de resultados em detrimento da avaliação da aprendizagem. Esse tipo de prática, “além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação” (Luckesi, 2002, p. 94).

4.1.5. O professor de português e a aula de produção de textos: vozes e representações que subjazem o trabalho docente

Neste tópico, apresentamos análise acerca dos dados obtidos a partir das entrevistas⁸ feitas com o professor voluntário e da observação das aulas deste mesmo professor, nas quais era empreendido o trabalho com a produção de texto escrito. Apoiados no que mostram esses dados, pudemos realizar uma reflexão acerca dos efeitos provocados pelas vozes relacionadas ao papel do professor como mediador do processo de ensino-avaliação, e acerca da formação das representações do professor sobre a organização de suas práticas metodológicas para o ensino de produção escrita.

Até então, fizemos referência às atividades classificatória, diagnóstica e formativas que podem servir como referência para que o professor desenvolva o processo de ensino-avaliação. A partir das próximas análises, como se trata de uma visão acerca das práticas do professor, será possível identificar que concepções estão presentes na avaliação enquanto ação de linguagem, visto que aos dados apresentados adiante serão resultado da interação entre o professor, os textos prescritivos que regulamentam a prática docente e os alunos em sala de aula.

⁸ Na transcrição das entrevistas, não foram seguidos os pressupostos da análise da conversação.



Inicialmente, expomos a análise dos dados a partir de entrevista semiestruturada feita com o professor em momento anterior a um período de 6 meses, durante o qual acompanhamos as aulas de produção desse mesmo professor. O conteúdo produzido a partir das observações das aulas foi transcrito e analisado, o que apresentamos em seguida.

4.1.5.1. A entrevista feita com o professor

Expomos, a seguir, sequências retiradas de uma entrevista feita com o professor que participou dessa investigação, antes da observação das aulas. Nossa intenção foi problematizar os conceitos de avaliação e de ensino de produção de texto bem como a participação do LDP nas aulas ministradas pelo professor. Os dados apresentados são resultado de uma entrevista semiestruturada, gravada a partir do aplicativo de gravação presente em um *smartphone* de propriedade dos pesquisadores. Ao final da entrevista, os dados gerados foram transcritos e analisados, embora apenas alguns trechos tenham sido elencados como representativos para serem analisados nesse texto. As transcrições foram efetuadas representando a fala do modo como fora produzida pelos pesquisadores e pelo entrevistado, não obstante eventuais desvios de norma não interferem de forma significativa na análise empreendida.

Isso posto, a entrevista teve início com um questionamento ao professor sobre o LDP recebido pela escola, de forma gratuita, por meio do PNLD. Segue o trecho em que essa informação aparece.

SEQUÊNCIA 01:

ENTREVISTADOR: Como é que você usa esse livro pra organizar as aulas, ou cê não usa mais?

PROFESSOR: Eu usei no primeiro semestre.

ENTREVISTADOR: O quê que você usa? Qual é a participação desse livro nas aulas, na elaboração?

PROFESSOR: Pra te falar verdade, nula, porque aqui a gente tem uma... aqui a gente tem um trabalho com a redação do



ENEM, né. A gente prepara o aluno pra redação do ENEM. E o livro traz só, se eu não me engano, dois pontos que trabalha dissertação, né, a dissertação argumentativa. Então eu já apresentei essa parte pros meninos, né, a parte teórica, o que seria dissertar, né, e o livro traz uma explanação até interessante, só que limita-se naquilo e depois vai pra outros gêneros.

ENTREVISTADOR: Então se você fosse eleger, o livro não é o que mais influencia na elaboração da aula?

PROFESSOR: Não.

ENTREVISTADOR: É o que?

PROFESSOR: É... as propostas do ENEM. As características do ENEM, da redação do ENEM.

Já no início da entrevista o professor afirma que não tem usado o LDP como recurso para a elaboração das suas aulas. Ao utilizar a flexão de pretérito perfeito do indicativo em “usei” para se referir à sua prática, o professor deixa claro que o LDP não mais faz parte de suas aulas de produção textual, o que é reforçado adiante quando usa o termo “nula” em referência à participação do LDP na elaboração de sua metodologia de trabalho. Apenas esse trecho é suficiente para desconstruir uma percepção do trabalho com o LD difundida por diversos pesquisadores. Para estes, o LD seria uma espécie de silenciador do professor em sala de aula, que tomaria o papel de protagonista uma vez que o conteúdo por ele apresentado seria apenas reproduzido pelo professor, o qual se comportaria de forma passiva frente às imposições do autor.

É importante observar o trecho no qual, o professor, demonstra não ter segurança ao se referir ao conteúdo do LDP, quando utiliza a expressão “se não me engano” para afirmar que o livro apresenta apenas dois tópicos relacionados ao texto do tipo dissertativo-argumentativo. Essa insegurança aliada ao fato de que o LDP apresenta, não 2, mas 4 propostas de textos escritos (80% das propostas de produção escritas apresentadas pelo LDP), cujos gêneros são formados por sequências dissertativas e argumentativas (resenha, editorial, artigo de opinião e redação escolar) reforça a ideia de que o LDP não exerce



tamanha influência sobre o trabalho do professor, a ponto de silenciar a existência deste em sala de aula.

Apenas 1 dos 5 capítulos presentes no LDP que tratam de produção escrita abordam o gênero “redação escolar” e desenvolvem um trabalho que se assemelha a um treinamento para a resolução da prova de redação do ENEM. Assim, quando o professor afirma, com certa dúvida, que o livro “traz [...] dois pontos que trabalha dissertação, né, a dissertação argumentativa”, pode estar se referindo a este único capítulo que contempla o seu interesse de formar alunos que saibam reproduzir o modelo de texto exigido pelo exame.

Se algo pode ser considerado silenciador, neste caso, trata-se do ENEM. O professor entrevistado, só na sequência 01, cita o exame cinco vezes e ainda comenta que o conteúdo apresentado pelo LDP é limitado, uma vez que não contempla em sua totalidade ao que será exigido pelo exame. Para o professor, portanto, seria mais proveitoso que o conteúdo apresentado pelo LDP tivesse como foco as habilidades exigidas pelo ENEM. Um capítulo, apenas, reservado a esse fim, de acordo com o que se infere da fala do professor, não seria suficiente.

Ainda na sequência 01, o professor apresenta de forma explícita a influência exercida pelo ENEM sobre o seu trabalho em sala de aula, quando afirma que o que mais exerce influência em sua metodologia de trabalho são “as propostas do ENEM. As características do ENEM, da redação do ENEM”. A repetição do nome do exame pode indicar a importância deste para o professor no que diz respeito à organização de suas aulas.

Um ponto interessante que deve ser observado é o fato de que o professor condena que o LDP do 3º ano do EM sugira o trabalho com diversos gêneros, uma vez que essa diversidade de gêneros poderia não ser útil aos alunos, visto que estes devem produzir um texto dissertativo-argumentativo para serem aprovados no exame.

Embora todos os documentos oficiais, cujos conteúdos foram analisados anteriormente nessa pesquisa, defendam um trabalho em sala de aula com uma diversidade de gêneros para que os alunos possam utilizá-los de forma eficiente



nas inúmeras esferas de interação pelas quais circulam no dia-a-dia, a classificação imposta pela prova do ENEM parece exercer mais influência sobre o trabalho do professor. Dessa forma, pode-se observar que, até então, o exame tem interferido mais no trabalho do professor do que os documentos oficiais do Governo Federal, do que o LDP e do que as indicações teórico-metodológicas observadas nas pesquisas sobre o tema desenvolvidas no meio acadêmico. Há que se pensar sobre o poder exercido pelo exame sobre as práticas do professor em sala de aula.

Seguindo na entrevista, questionamos ao professor o motivo que o levou a escolher esse LDP para utilizá-lo em suas aulas, já que, de certa forma, não acredita na relevância do conteúdo apresentado.

SEQUÊNCIA 02:

ENTREVISTADOR: Então, você... por que você escolheu esse livro?

PROFESSOR: É, que é o que tava mais perto. É sério, mesmo. E também por conta das outras áreas, né, das outras partes, da gramática, que a gente considerou muito boa, sabe, assim, trabalhando... eu lembro que a gente considerou muito pertinente a discussão em cima da gramática, porque vai pra tendência mais do gênero, é... dá uma ideia de, de sequência didática também, né, e o aluno, ele... ele vai construindo a... a ideia do texto, a partir de teorias mais consistentes, né, e eu gostei mais por isso. E a gente analisou mais a questão gramatical e da literatura, também. Porque de produção de texto, realmente, não tinha um dos livros apresentados pra nós que atendesse, na questão de produção de texto, é... que visava a nossa... a nossa... a nossa linha aqui da escola, né, que é a questão do ENEM, a preparação pro ENEM. Principalmente no terceiro ano, né. Na do primeiro e segundo, ele até atende sim, né, porque a matriz de referência do Estado traz, é... vários gêneros, né, se eu não me engano, primeiro ano tem história em quadrinhos, é... conto, cordel, aí o livro atende é... primeiro e segundo. Terceiro não atende porque, por exemplo, tem carta argumentativa, carta ao leitor... não tem, né, a gente tem que buscar em outros lugares pra trabalhar isso... editorial, se eu não me engano tem só uma parte de editorial... não, na verdade não tem, se eu não me engano. Acho que não tem... editorial. Então, é... pra primeiro e segundo, atende alguns gêneros, né, da matriz de referência do Estado. Agora, pro terceiro, que a gente culmina a discussão da produção de texto só pro gênero ENEM, aí, realmente, ele não atende.



Na sequência 02, algumas informações confirmam a tendência que grande parte das escolas de EM no Brasil tem seguido de fragmentar a disciplina LP e três frentes: literatura, gramática e redação. Essa tendência vai de encontro ao que diversos pesquisadores têm defendido de como deve ser a metodologia para ensino de língua. A academia tem nos mostrado que a língua deve ser ensinada como um todo, pois a função da escola seria tornar os alunos bons leitores, bons escritores, bons falantes e ouvintes. Essas habilidades não se desenvolvem separadamente, mas em conjunto. Quando se desmonta o ensino de LP na escola, desencadeia-se um processo de ensino tecnicista, com vistas à reprodução de conteúdos e não à aprendizagem propriamente dita.

É interessante notar que essa fragmentação da disciplina parece provocar uma confusão na fala do professor, uma vez que este afirma que uma das qualidades do LDP escolhido é a abordagem sobre gêneros, no entanto esse fato só é considerado positivo em relação ao trabalho com a gramática e não no que diz respeito à produção de textos. Consideramos confusa a fala do professor, pois quando se fala em gênero, fala-se, automaticamente, sobre o trabalho acerca da produção e recepção de textos, e não apenas sobre questões estruturais geralmente discutidas nas aulas de gramática.

Essas sequências podem nos fazer refletir sobre o fato de que o professor conhece, ao menos em parte, as teorias que versam sobre o ensino de produção de texto nas aulas de LP e compreende as indicações presentes nos documentos oficiais, no entanto sabe que essas orientações teórico-metodológicas, apesar de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem de LP, podem não contemplar ao que é “cobrado” pelo ENEM. O professor ainda defende que a teoria de gêneros seria mais consistente para o ensino de língua, embora não acredite no seu potencial para aprovar seus alunos no ENEM (termo que novamente aparece em abundância na fala do professor). Dessa forma, convém destacar a força exercida pelo exame sobre o trabalho do professor e da escola, em detrimento das ações empreendidas pelo processo de avaliação, que, neste caso, parecem não atuar de forma significativa. Essa opção por seguir o que é imposto pelo ENEM, segundo a fala do professor, é adotada por todos os professores, uma vez que esta é a “linha da escola”.



Convém destacar da fala do professor, o momento em que ele se refere aos gêneros trabalhados no material. Ele se recorda, mesmo que com pouca certeza em sua fala, da presença do gênero editorial, mas não cita o capítulo destinado exclusivamente ao trabalho com a redação escolar. Seus anseios em relação à preparação para o ENEM teriam sido contemplados por esse capítulo do LDP, mas a ausência deste na fala do professor demonstra o quanto o LDP não se faz presente em suas aulas, sequer para ajudá-lo na preparação de aulas que atendem aos seus objetivos voltados à reprodução de modelos.

Também se faz necessário observar o modo como o professor descreve o critério de escolha do LDP: “é, que é o que tava mais perto”. Nesse trecho, há clara menção do professor à pouca importância dada à escolha do LDP, visto que já deve saber a pouca influência que este exercerá em suas aulas. Existe, ainda, o reforço dessa visão no trecho “é sério, mesmo”, para que fique clara a pouca relevância direcionada pelo professor ao LDP, por mais inesperado que isso possa parecer. Em outras palavras, pode-se inferir que independente de qual seja o livro e de qual seja o conteúdo por ele apresentado, o que deve ser levado em consideração nas aulas de produção de textos escritos são os critérios de correção da prova de redação do ENEM. Dessa forma, ao menos pelo que se compreende na fala do professor, o modo como se dá o processo de ensino-avaliação nas aulas de produção textual é claramente subsidiado por uma concepção classificatória de avaliação.

A prova de redação do ENEM exerce tamanha influência sobre o trabalho do professor, que ele, explicitamente, afirma não seguir os documentos oficiais que regulamentam o EM. Convém observar que essa recusa em seguir o que os documentos oficiais indicam advém de uma não concordância entre o que estes sugerem como trabalho com o ensino de produção de textos escritos e o que é avaliado pelo ENEM. Há, neste caso, uma situação paradoxal, na qual os documentos elaborados pelo Estado que regulamentam o ensino de produção de textos escritos nas escolas sugerem um trabalho diferente do que se encontra nos instrumentos de avaliação impostos pelo próprio Estado.



Esse impasse entre o que deve ser ensinado e o que deve ser avaliado pode ser o responsável pelos diversos índices negativos que, geralmente, são atribuídos ao rendimento dos alunos das escolas públicas brasileiras. Luckesi (2000) comenta o fato de que a avaliação deve assentar-se sobre os dados que efetivamente fizeram parte da conduta ensinada e aprendida pelo educando. Estes dados devem fazer parte do planejamento do ensino a partir de uma teoria pedagógica e devem ser transpostos em atividades de ensino-avaliação em sala de aula. Não se pode cobrar do aluno, aquilo que a ele não foi ensinado.

Na sequência 03, a seguir, questionamos o professor sobre suas práticas avaliativas em sala de aula.

SEQUÊNCIA 03:

ENTREVISTADOR: Se eu fosse te perguntar assim, pra quê que você faz avaliação? Qual que é o objetivo que cê tem quando você propõe uma avaliação pros meninos? Quê que cê responderia?

PROFESSOR: Eu acho que é uma questão de diagnóstico, né, pra ver se... se realmente eles entenderam o... o... a questão. E a nossa avaliação é só escrita, né, de texto, num tem um dia, assim... tem dia pra eles escreverem, né, tá determinado pelo nosso calendário, né, em cada bloco. Bloco um, primeiro bimestre, a gente faz produção de texto, depois faz simulado de produção de texto. Eles têm o dia específico pra isso. É... mas, né, depois tem a reescrita, né, eu acho que avaliação mesmo ela acontece depois que eles vão, pegam a devolutiva do texto e refaz, né... e a gente tenta fazer isso de forma muito sistemática. Então eu vejo como um diagnóstico mesmo e de fazê-los aprender a escrever, mesmo, a colocar aquilo que eles pensam no papel.

Na sequência acima, o professor utiliza o termo “diagnóstico” para se referir ao modo como vê a avaliação da aprendizagem. Mais uma vez é possível notar que há certo tipo de conhecimento por parte do professor acerca do que dizem os pesquisadores dessa área, uma vez que o termo “avaliação diagnóstica” aparece em diversos trabalhos acadêmicos como uma concepção de avaliação que tem como objetivo identificar o quanto os alunos sabem sobre determinado assunto para que se busquem formas de adaptação das práticas do professor visando ao controle do processo de ensino-avaliação.



É possível notar que, de fato, há por parte do professor algum conhecimento teórico acerca da concepção diagnóstica de avaliação, visto que, em sua fala, ele menciona o fato de que a avaliação não deve acontecer em momentos específicos, quando afirma que “não tem um dia, assim...”. Em seguida, no entanto, o professor comenta que, devido ao calendário que deve ser seguido, “tem um dia para eles escreverem”. Constata-se, novamente, um conhecimento teórico-metodológico acerca de como deve ser mediado o processo de ensino-avaliação, que, inclusive, coincide com as indicações dos documentos oficiais, com o que é defendido pela academia e com as sugestões do suplemento do professor anexo ao LDP, mas que é desconsiderado devido às coerções impostas pela escola que, como já fora mencionado, tem como objetivo principal aprovar os alunos no ENEM.

Embora conheça a teoria, mesmo que sem aprofundamento, o professor parece não a utilizar em sua prática, uma vez que afirma serem pontuais as avaliações. Ele, ainda, comenta o fato de que há datas pré-agendadas no calendário letivo nas quais os alunos devem ser “avaliados” por meio de textos escritos. Uma terminologia muito presente nas escolas de EM, que também aparece na fala do professor, é a expressão “simulado”. Esta configura-se como uma imitação das condições impostas pelo ENEM ou por quaisquer outros exames para que os alunos possam “treinar” a resolução dessas provas. Dessa forma, simula-se toda a estrutura dos exames com o objetivo de preparar os alunos para que tenham condições de enfrentá-lo. Fica evidente, portanto, que a intenção, neste caso, não é a aprendizagem de produção textual, mas a aprendizagem da resolução de provas. É possível inferir que a função da escola de EM tem mudado. Não se ensina mais produção de texto. Ensina-se a reprodução de um modelo que será julgado como adequado ou não para a aprovação no ENEM.

Esse apego à classificação, motivado pela iminência da realização do ENEM, faz com que o processo de ensino-aprendizagem de produção textual esteja centrado na ameaça da reprovação, e não na busca pela aprendizagem. Dessa forma, “os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja



para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos” (Luckesi, 2002, p. 21).

Essa simulação do exame em larga escala proposta pela escola e adotada pelo professor, também pode ser vista no LDP, no capítulo em que se trabalha o gênero “redação escolar”. Como já mencionado anteriormente, os alunos deveriam simular uma banca de correção do ENEM e, então, corrigirem os textos dos colegas. Essa reprodução de situações de avaliação classificatória parece ser uma tendência, visto que tanto no LDP quanto na prática do professor, ela se faz presente. Esta, no entanto, é condenada pelos documentos oficiais, pelo que se defende na academia e, paradoxalmente, pelo suplemento do professor anexo ao LDP. Essa situação nos mostra que, na teoria, há uma ideia do que se deve fazer em sala de aula para que o ensino de produção textual seja adequado às necessidades dos alunos, todavia, na prática, isso não acontece. A prova de redação do ENEM seria a responsável por essa ausência nas práticas do professor das indicações teórico-metodológicas em relação ao ensino de produção textual.

Outro ponto que merece destaque na fala do professor a respeito da avaliação é o trecho no qual ele afirma que esta prática acontece quando há a devolutiva que, neste caso, é o texto corrigido para que os alunos possam refazê-lo. Mais uma vez há a ideia de que a avaliação se dá em momentos específicos da aprendizagem, como se a avaliação não faz parte desse processo e precisasse de momentos específicos para ser realizada.

Por fim, o professor comenta que o diagnóstico produzido pela avaliação que executa deve contribuir para que os alunos possam “colocar aquilo que eles pensam no papel”. Há, aqui, a reprodução de uma ideia que faz referência à concepção de linguagem que entende essa prática como expressão do pensamento, desconsiderando a interação entre os seres humanos. De acordo com essa concepção, se um indivíduo não consegue se expressar de forma adequada, ele, por consequência, não pensa de forma organizada, por isso se considera a linguagem como um espelho do pensamento. Já não se concebe a



linguagem dessa forma há algum tempo. Investigações mais recentes já se deram conta do caráter interacionista da linguagem.

Quando o professor entende a linguagem como expressão do pensamento e organiza suas aulas de acordo com essa concepção, o processo de ensino-avaliação de línguas foca-se no produtor e, assim, desconsidera-se a relação de interação. Dessa forma, a ação de avaliar torna-se falha, uma vez que a característica essencial da linguagem, que é a interação, é desconsiderada. O ensino de língua pode, assim, tornar-se mecanicista e concentra-se na reprodução de estruturas, o que já vem sendo questionado pela academia em diversos trabalhos.

Ainda sobre avaliação, a entrevista prossegue da seguinte forma:

SEQUÊNCIA 04:

ENTREVISTADOR: Se você fosse eleger, quais seriam as maiores influências sobre a sua avaliação, que você faz em sala de aula, o quê que teria mais... mais peso?

PROFESSOR: Cê fala com relação a...

ENTREVISTADOR: É... o quê que te influenciaria a fazer do jeito que você faz? Onde é que você busca coisa pra fazer a avaliação?

PROFESSOR: Pra... você fala pra corrigir os textos?

ENTREVISTADOR: Pra corrigir, pra elaborar... aplicar... de onde que você tirou o jeito que você faz? Tem alguma inspiração?

PROFESSOR: Eu acho que eu... eu me inspiro com outras pessoas, com a experiência de outras pessoas. Eu penso que eu me inspiro dessa forma, e também pela, pelo... pelo jeito que o próprio ENEM cobra, a gente acaba aprendendo, né... num sei, pra te falar a verdade, como que eu fui adquirindo essa... essa forma de escolher os temas, de trabalhar e de por eles pra escrever e de pensar no texto de forma... Ontem eu até tava falando com o [outro professor], eu acho que eu penso de forma muito técnica esse texto, embora eu acho que... que um texto não deve ter essa receita, né, num tem que ter uma receita, mas eu acabo virando uma receita, porque os meninos vêm com tanta dificuldade, que num sabe organizar o que pensa na... no papel, não sabe escrever, que a gente tenta criar uma... um



mecanismo pra fazê-los entender, né. Então eu acho que, quando eu vou pra sala de aula e preparo, eu tento, cada vez, a partir das dificuldades que eu vejo, né, quando eu corrijo o texto, cada dia eu tento encontrar uma maneira de tentar fazê-los entender de uma forma melhor.

Mais uma vez, o professor voluntário cita o ENEM como influenciador do seu trabalho. O fato de mencionar que se inspira, também, no trabalho de outras pessoas, neste caso, outros professores de português, corrobora a ideia de que o modo como se dá o ensino de produção textual empreendido pelo professor é comum aos colegas de profissão. Dessa forma, o estudo de caso executado nessa pesquisa pode se tornar fonte de discussão para o ensino de produção textual no EM médio de modo amplo, uma vez que as coerções sofridas pelo professor participante dessa investigação assemelham-se ao contexto vivido pelos professores de EM de todo o país. Isso acontece, pois o ENEM é a principal porta de entrada dos estudantes para o ensino superior no Brasil.

Convém destacar o trecho da sequência em que o professor analisa sua própria prática e conclui que está executando um tipo de ensino técnico, por meio do qual espera que os alunos repitam receitas para conseguirem a aprovação no exame. De acordo com a fala do professor, ele tem noção de que esta não seja a melhor metodologia de ensino, mas se vê coagido a praticá-la para que seus alunos consigam produzir um texto nos moldes exigidos pelo ENEM, no tempo em que há para trabalhar.

É possível observar, a partir desses dados, que o professor tem formação suficiente para avaliar sua prática, no entanto estaria limitado a uma metodologia mecanicista visto que o contexto no qual está inserido a exige. O trecho da entrevista apresentado a seguir corrobora essa visão.

SEQUÊNCIA 05:

ENTREVISTADOR: Mas o que você quer atingir com isso?

PROFESSOR: O fato deles escreverem bem, né, e tirarem nota no ENEM, conseguir entrar na faculdade ou... sei lá, fica uma coisa... deveria ser diferente, pra te falar a verdade. Deveria. Eu queria que eles escrevessem, porque eles tinham que aprender a escrever, faz parte, né, do nosso papel enquanto escola, né,



enquanto ensino de língua. Eu até comentei já muitas vezes pra eles que... que é natural, quando cê vem pra escola, o seu papel enquanto professor de português é esse, né, de apresentar uma nova forma de... apresentar a língua padrão, né, apresentar isso pra eles e fazer com que eles consigam expor o que eles querem no papel e se façam entender, né, no mundo afora. Só que eu não sei se eu atinjo isso com todos. A maioria... não... (desconforto). Acaba virando essa coisa técnica.

Nesse trecho, o professor apresenta os termos “escreverem bem” e “tirarem nota no ENEM” como se o segundo fosse uma consequência natural do primeiro. Dessa forma, desconsideram-se todos os gêneros de texto em circulação e que fazem com que os seres humanos interajam entre si para, numa visão estrutural, para defender que alguém escreve bem quando repete o modelo imposto pelo ENEM. Se o aluno recebe nota alta no exame, escreve bem; se tira nota baixa, escreve mal. A função social da escrita não é levada em consideração em qualquer momento no ato de escrever que, neste caso, é entendido como a reprodução de, como o próprio professor nomeia, uma receita.

Ao final da entrevista, voltamos a questionar o professor acerca da utilização do LD como instrumento de avaliação. Dessa vez, direcionamos nossas falas ao manual do LDP, local no qual as indicações ao professor aparecem de forma explícita.

SEQUÊNCIA 06:

ENTREVISTADOR: Voltando no livro, cê chegou a dar uma olhada no manual do livro?

PROFESSOR: Sim, sim.

ENTREVISTADOR: Você acha que ele é bacana?

PROFESSOR: Ele é... ele trabalha com a perspectiva dos gêneros, né, ele cita teóricos, assim, que eu considero importantes... Bakhtin, Schneuwly e Dolz, se eu não me engano. Eu li sim, e eu gosto bastante.

ENTREVISTADOR: Ele traz sugestão de avaliação, ou não? Só questão teórica...



PROFESSOR: Agora não vou lembrar, mas eu creio que sim, tem uma sequência bem interessante ali de... de pontos...

ENTREVISTADOR: E cê já chegou a usar alguma coisa...

PROFESSOR: Não. Não usei.

ENTREVISTADOR: Então, se você fosse dizer que se o livro pode ser considerado um instrumento de avaliação nas suas aulas...

PROFESSOR: Não. Não uso... como instrumento de avaliação (desconforto).

ENTREVISTADOR: Por quê?

PROFESSOR: Eu acho que pela própria... pela própria... é... pelo próprio caminho que a gente usa aqui, né, nessa relação com o ENEM, mas... talvez seja uma falha, mesmo, de repente a gente pode encontrar maneiras de usar. É falha. É a correria do dia-a-dia e a preocupação com o ensinar a escrever o texto do gênero ENEM, né, e a gente acaba deixando o livro de lado. Eu usei o livro, acho que no primeiro semestre, né, com relação à redação escolar que lá é apresentada, né, e depois eu mexi mais não.

Nessa sequência, o professor afirma que conhece o manual do professor presente no LDP e que o considera bom. Além disso, cita autores presentes no manual como uma forma de reforçar sua avaliação positiva do material, ou porque supõe que o pesquisador pode apreciar essa menção. O professor ainda comenta o fato de que o trabalho com gêneros seria uma vantagem do LDP. Tudo esse esforço para se produzir uma avaliação positiva do manual do professor presente no LDP demonstra, novamente, que o professor tem formação acadêmica suficiente para empreender um trabalho com produção textual em sala de aula de acordo com que recomendam os mais atuais pesquisadores sobre o tema. Isso, no entanto, não é suficiente para que o trabalho em sala de aula siga essa mesma direção.

O professor demonstra, em sua fala, considerar positivo o teor do suplemento anexo ao LDP e, para justificar sua avaliação, usa como argumento o fato de que conteúdo apresentado “trabalha na perspectiva dos gêneros”.



Justamente o trabalho com gêneros havia sido considerado pelo professor no início da entrevista um ponto negativo do material, visto que o interesse da escola é o trabalho com modelo de redação exigido pelo ENEM. Isso pode justificar a não utilização do LDP como instrumento de avaliação nas aulas de produção escrita.

A formação do professor, sem sombra de dúvidas é um elemento importante para o processo de ensino e aprendizagem de língua, mas as coerções advindas dos pré-construídos que envolvem seu trabalho acabam por se tornar mais fortes no que diz respeito às interferências sobre as suas práticas metodológicas. Pouco valerão as discussões científicas sobre o tema, se a imposição de que se transformem os alunos em números para serem aprovados ou reprovados continuarem exercendo tamanha influência sobre o trabalho do professor.

Para finalizar essa parte da análise convém mencionar que a entrevista feita com o professor teve duração de 12 minutos e 35 segundos, e nesse pequeno intervalo de tempo, o nome ENEM apareceu 12 vezes na fala do professor. Em nenhuma das 12 ocorrências há qualquer crítica relacionada à interferência do exame sobre o processo de ensino-avaliação. Já nas 5 vezes em que se refere ao LDP, o professor faz comentários positivos apenas 2 vezes: uma em relação às áreas de literatura e gramática, ou seja, exclui a parte de produção textual de seu “elogio”; outra, quando se refere ao suplemento do professor. Nos outros três comentários que o professor faz sobre o LDP, afirma que o livro não corresponde às expectativas para o ensino de produção textual no 3º ano do EM. Esse fato reforça ainda mais a ideia de que, ao menos nesse segmento da educação básica, o LDP está longe de ser considerado um silenciador do professor.

4.1.5.2. As vozes que, em confluência, constroem as representações do professor

Adiante, apresentamos algumas sequências de fala do professor voluntário retiradas das transcrições referentes às aulas de produção de texto



observadas. Como está se trata de uma investigação acerca das vozes presentes no discurso do professor, não trazemos para essa discussão a fala dos alunos.

Na sequência que segue, o professor voluntário retoma algumas práticas da aula anterior para iniciar os trabalhos.

SEQUÊNCIA 1:

Lembra que eu disse na aula passada que nós iríamos... é... discutir esse tema, que vocês mesmos sugeriram, lembra? Vocês acharam que o MEC tava dando spoiler do tema de redação, eu disse pra vocês que não é, o MEC não dá spoiler, a prova já tá pronta, inclusive a prova já tá sendo distribuída, né, mas não custa nada... não custa nada a gente... mas não custa nada a gente discutir, até porque... é... nunca é demais a gente saber alguma coisa a mais, principalmente de uma tema tão importante. Aquela aula que nós tivemos na... segunda... foi só uma... eu meio que já tinha apresentado um pouco sobre o tema pra vocês, né... vocês também... é... falaram um pouco sobre o assunto. E hoje eu dei uma questão... eu tentei dar uma resumida pra que a gente possa discutir e depois partir pra aquele projeto de texto que nós estamos habituados a fazer desde o início do ano, tá certo? Bom... lembram que a gente discutiu? Eu trouxe mais ou menos aquilo que nós falamos aquele dia, né, a intolerância, o que que seria esse preconceito, né, linguístico? Que que seria esse preconceito linguístico?

Os alunos sugeriram que o professor discutisse em sala de aula um possível tema para a prova de redação do ENEM. Quando o professor utiliza a expressão *spoiler*, refere-se ao fato de que uma página em uma rede social que representa o INEP havia feito uma publicação, cujo tema se relaciona à discussão sobre preconceito linguístico. Então, os alunos especularam que, talvez, este pudesse ser o tema da redação e pediram para que isso fosse discutido em sala de aula. Embora não acreditasse que este seria, de fato, o tema do exame, o professor, ainda assim, dispõe-se a discuti-lo com os alunos.

Há, nesse caso, uma influência direta do ENEM na prática do professor, visto que a discussão feita em sala de aula teve como ponto de partida uma possível proposta de produção de texto a ser realizada pelo exame. Não pretendemos colocar em xeque a relevância do tema discutido, mas apenas o modo como se deu a sua introdução em sala de aula. Não se discutiu o



preconceito linguístico, pois muitas pessoas são vítimas desse tipo de discriminação todos os dias, e a problematização desse tema pode ser preponderante para que se mantenham relações sociais mais humanas. Discutiu-se o tema na aula de português exclusivamente devido ao fato de que talvez este pudesse ser “cobrado” pelo ENEM e o conhecimento acerca do preconceito linguístico poderia ser útil para que os alunos obtivessem alta nota no exame.

Outro ponto que merece ser discutido é aquele no qual o professor voluntário lembra os alunos de que eles devem, para produzir um texto sobre o tema, seguir o projeto de texto ao qual estão “habituaados a fazer desde o início do ano”. Há, assim, a menção ao fato de que se segue um padrão estrutural para se elaborar textos e esse padrão é o único com o qual os alunos têm contato durante todo o terceiro ano do EM. Dessa forma, é possível perceber que, durante as aulas de produção de texto, não há, efetivamente, produção de textos, mas apenas a reprodução de um modelo estrutural imposto pelo exame que tem como única função classificar alunos entre aqueles que estariam aptos ou não a serem aprovados para ingressarem em um curso de graduação em uma universidade pública do Brasil. Não há preocupação com as outras funções sociais dos textos produzidos pelo simples fato de que, verdadeiramente, eles não são textos. São apenas aglomerados de frases cuja organização deve lembrar o modelo de redação imposto pelos critérios de correção do ENEM.

Em um outro momento, o professor parabeniza duas alunas devido ao fato de que os textos por elas produzidos estariam aptos a serem bem classificados em uma correção que usasse como referência os critérios propostos pelo ENEM. Para isso, o professor se manifesta da seguinte maneira:

SEQUÊNCIA 2:

Gente, cêis me orgulham, que meninas mais lindas... tô começando a achar que nós vamos ter nota mil (no ENEM) nesse ano, hein” Vocês estão conseguindo fazer isso...

Um aspecto interessante a ser observado na fala do professor é a utilização da primeira pessoa do plural na formulação do enunciado “nós vamos



ter nota mil”. Isso acontece visto que, para a escola, é importante que os alunos se saiam bem no exame, pois isso pode representar uma boa colocação da instituição nos rankings apresentados pelo INEP após a divulgação dos resultados dos alunos. A nota mil no ENEM é tão importante para o aluno, que consegue entrar na universidade, quanto para a escola, que vê sua imagem atrelada às boas notas dos alunos. Dessa forma, é possível perceber o quanto há uma coerção sobre as práticas teórico-metodológicas do professor, visto que este, para responder aos anseios da escola, que dele espera resultados no ENEM, abdica dos conhecimentos advindos de sua formação acerca do que é recomendado no processo de ensino-avaliação, para reproduzir um tipo de avaliação classificatória, que repete a estrutura com a qual se mantém o exame.

Em uma outra aula, o professor demonstra aos alunos sua insatisfação quanto ao rendimento destes na disciplina de produção de texto. A sequência que segue exemplifica essa situação:

SEQUÊNCIA 3:

Vocês tinham que ter feito [o texto] e me entregado, e ninguém me entregou só a [aluna], mas a [aluna] eu pedi por um outro motivo, né, [aluna]? E ela me entregou. Mais ninguém, mais ninguém fez o texto. Aí eu me pergunto: que preparação é essa que cêis tão tendo? Cêis acham que só esse texto que eu aplico nas provas de bloco são suficientes pra vocês estarem aptos a fazerem a redação lá do dia... daqui a 16 dias? Não, gente.

A partir da análise da sequência acima, é possível perceber claramente que a metodologia de ensino adotada pelo professor tem características típicas de uma prática mecanicista, cuja “perfeição” é atingida por meio da repetição. O ENEM ainda é utilizado como referência quando o professor considera que os alunos ainda não estão preparados para enfrentar a prova que aconteceria “daqui a 16 dias”.

É possível perceber que a preocupação do professor não é, neste caso, se os alunos desenvolveram capacidades relacionadas à prática da escrita enquanto atividade social de uso da linguagem. Ao contrário, a indignação do professor em relação ao pouco empenho na produção dos textos se dá, pois, para que se consiga reproduzir fielmente o modelo de texto que seria bem



avaliado no ENEM, muitas repetições seriam necessárias, até que o trabalho de memorização se desse por completo. De acordo com Luckesi (2002, p, 18), “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”. Em outras palavras, as aulas de produção de textos passaram, com o tempo, a se caracterizar como aulas de memorização de estruturas, que devem se repetir constantemente, para que estas sejam reproduzidas na prova de redação do ENEM. Não se leva em consideração que relevância social terá, após a realização do exame, a habilidade de reproduzir essas estruturas.

Na sequência que segue, apresentamos uma situação durante a qual um dos alunos solicita ao professor que este discuta o tema da produção de texto antes do momento da escrita, para que seja possível organizar melhor os argumentos a serem utilizados. Isso, no entanto, não acontece, e o professor explica, de forma um pouco agressiva, ao aluno o porquê de sua escolha em não empreender essa discussão.

SEQUÊNCIA 4:

Não, eu não vou trabalhar o tema antes, o ENEM não trabalha o tema antes com vocês. Se você vai argumentar isso, já para. [...] Jamais, se alguém disse isso pra vocês foi uma mentira, porque eu não disse isso. Até porque eu não aviso o tema antes, nunca avisei... nunca avisei. Vocês interpretaram errado.

Quando se trabalha, na aula de produção de texto, sob a perspectiva dos gêneros, tem-se em mente que o contexto de produção é algo fundamental para que se consiga elaborar um texto. Ao reproduzir a forma como se dá o exame, impedindo que os alunos ao menos saibam o tema a partir do qual devem produzir um texto, o professor está descontextualizando ainda mais a prática de escrita, que, por estar em ambiente escolar, já mantém pouca relação com a realidade social do aluno.

Além disso, quando se pensa nas capacidades de linguagem que deveriam estar sendo incentivadas na aula de português, percebe-se que esse tipo de metodologia utilizada pelo professor acaba por desfavorecer ao menos o estímulo das capacidades de ação e discursivas, visto que o contexto de



produção poderia ser abordado durante uma eventual discussão sobre o tema, antes da produção textual.

Essa recusa do professor em debater o tema com o aluno, visto que o ENEM não o faz, demonstra, novamente e, neste caso, explicitamente, uma forte influência do exame sobre o modo como o professor encara o processo de ensino-avaliação de produção textual na escola. Ao não fornecer auxílio ao aluno antes da elaboração do texto, o professor inicia um processo de segregação, por meio do qual só aqueles alunos que já estão suficientemente preparados para reproduzir o modelo de texto esperado terão condições de ser promovidos. O foco desse processo não é a aprendizagem, mas a verificação de quem comete mais ou menos erros na prova, para que esse resultado seja transformado em uma medida que aprova ou reprova os alunos.

Cabe, nesse momento, que se comparem as atitudes do professor presentes nas sequências 1 e 4. Enquanto na sequência 1, o professor mobiliza todo o horário da aula para discutir um assunto que poderia ser utilizado como tema da prova de redação do ENEM, na sequência 4, existe uma recusa por parte do professor em iniciar uma discussão que ajudaria os alunos a entenderem o contexto sobre o qual deveriam escrever. A justificativa do professor reside na prática adotada pelo ENEM de não apresentar o tema antes da prova. Essa justificativa, no entanto, é desconsiderada pelo próprio professor no momento em que tanto ele quanto os alunos imaginam que esse tema pode, de fato, ser abordado pelo exame.

Há, portanto, a tentativa de fazer com que os alunos, além de memorizarem a estrutura do texto a ser reproduzida no dia da prova, também memorizem os conteúdos a serem organizados em forma de texto dissertativo-argumentativo. À vista disso, não é raro encontrar, durante os meses que antecedem à realização da prova de redação do ENEM, publicações em jornais, revistas e *blogs* que apresentam “possíveis temas para a prova de redação do ENEM”, que têm como objetivo instrumentalizar os alunos para conseguirem uma boa nota no exame, independente de suas habilidades relacionadas à produção de textos escritos.



Não se pode, portanto, chamar de avaliação a classificação realizada nessa situação, uma vez que não contribui para a aprendizagem dos alunos. Esse é um tipo de influência do ENEM bastante negativa para o processo de ensino-aprendizagem que deve ser executado na escola, pois a avaliação, quando realizada em sala de aula, tem como foco a aprendizagem, e não a exclusão daqueles que ainda não sabem o que deles se espera. Esse tipo de prática é o objetivo do ENEM, pois este se trata de um exame que seleciona aqueles que estariam mais aptos a iniciarem um curso superior, visto que, em nosso país, infelizmente não há vaga para todos. Quando se repete essa cena antidemocrática em sala de aula, repete-se na escola esse cenário excludente, que pouco contribui para a formação dos alunos.

A próxima sequência reitera essa busca pela reprodução das condições oferecidas pelo ENEM aos alunos para a produção de um texto dissertativo-argumentativo:

SEQUÊNCIA 5:

Na soma, que depois divide, na coisa lá... eu só sei que a produção de texto vale três pontos [na média final]. Eu não sei se é no final, ou se é para dividir, fazer toda a aritmética depois. Mas ela vale três pontos. Ou seja, tem que fazer os dois textos e ter uma nota dez para você ter três pontos, entendeu? [A média final] vai variar de acordo com a nota que você tem. E aí ela [a prova final/simulado] vale ponto pra português, pra matemática, pra ciência, pra todo mundo, você sabe disso, né? Porque ela é à parte. Aqui é igualzinho ao ENEM. Nós e o ENEM, a produção de texto vale pra tudo. Aí cêis não fazem...

O trecho corrobora os dois anteriores em relação à metodologia de ensino praticada pelo professor que busca reproduzir às condições de produção impostas pelo ENEM. Nota-se que a influência do ENEM vai além das aulas de redação, uma vez que todas as disciplinas ministradas aos alunos moldam o processo de ensino-avaliação com base no modelo classificatório do exame.

A influência do exame sobre as ações do professor implica uma metodologia de trabalho que valoriza as notas obtidas pelos alunos, assim como é exigido pelo ENEM. Essa prática classificatória, quando transposta para a sala de aula, fomenta a ideia de que “a avaliação é uma medida do desempenho dos



alunos” (HADJI, 2001), medida esta que se encerra em si mesma e que pouco interfere no processo de ensino-avaliação.

Esse certo desabafo do professor em relação à pouca mobilização dos alunos para fazer o que lhes é pedido pode demonstrar o quanto o ensino de produção de textos escritos descontextualizado, para o qual não se encontra utilidade imediata, pode desestimular os alunos a se autoavaliarem e serem responsáveis pela própria aprendizagem.

A utilização das notas como argumento de autoridade para tentar persuadir os alunos a produzirem os textos propostos durante a disciplina também expõe um uso autoritário da avaliação escolar, que deve funcionar como um dispositivo disciplinador de condutas sociais (Luckesi, 2002). Do ponto de vista do professor, a ameaça de reprovação parece ser mais eficiente para mediar o processo de ensino-avaliação do que a apresentação de um contexto de uso linguístico no qual os textos produzidos pelos alunos funcionem como instrumentos de interação social. Isso se deve ao fato de que a própria “reprovação” na prova do ENEM pode ser um medo frequente na vida dos alunos, que acaba por se tornar um fator importante no processo de controle social utilizado pelo professor em suas aulas.

Insistindo no fato de que o ENEM deve ser referência para o ensino de produção de texto na escola de EM, o professor, então, ao atender o chamado de um aluno durante a aula, profere o seguinte enunciado:

SEQUÊNCIA 6:

(auxiliando um aluno ao lado de sua carteira) continua seu raciocínio, eu não vou te ajudar no raciocínio. Você vai estar sozinho lá no ENEM.

Merece reflexão o trecho em que o professor se recusa a auxiliar o aluno na elaboração de seu raciocínio, utilizando como justificativa o fato de que, no ENEM, ele não receberá o mesmo auxílio. Isso, no entanto, vai de encontro ao que se considera ser a função da escola. Qual seria, então, o papel do professor, visto que este se recusa a auxiliar o aluno durante a elaboração de um texto? A atitude do professor em relação ao aluno mais parece uma forma de treinamento



para que se repita algo no evento ENEM, do que um processo de ensino-avaliação, uma vez que não há ação do professor em relação ao aprendizado do aluno.

Consideramos que neste caso, sim, há um processo de silenciamento do professor em relação ao ato de ensinar. Ao contrário do que muitos insistem em afirmar, no entanto, não é o LDP o responsável por esse silenciamento, mas, sim, a prova do ENEM que, partindo da premissa de que sua função é selecionar alunos aptos a entrarem em uma universidade pública, interfere no modo como se dá o trabalho do professor de português no EM.

Todas essas reflexões empreendidas até então são reforçadas com a ajuda dos próximos trechos extraídos das gravações feitas durante a execução desse trabalho. Os excertos elencados a seguir são resultado das transcrições das aulas ministradas pelo professor voluntário depois da prova do ENEM. É possível perceber, a partir da leitura desses excertos, uma mudança significativa na postura do professor em relação ao trabalho com o ensino de produção textual.

No trecho que segue, o professor propõe aos alunos um trabalho a ser executado como objeto de avaliação referente ao quarto bimestre:

SEQUÊNCIA 7:

Embora seja algo que a gente vai fazer pro quarto bimestre, uma atividade do terceiro ano, eu não gostaria, em hipótese nenhuma, que vocês fizessem ela de qualquer jeito, principalmente aqueles que já têm nota, né, ou seja, já conseguiram, é... passar, não precisam de nota pra fechar o ano e vai fazer de qualquer jeito, correto? Porque isso aqui é sério. Por que que eu optei em trabalhar esses dois gêneros com vocês e não ir pro gênero da... do currículo do Estado de Goiás, o currículo das matrizes de conteúdos do Estado de Goiás, que seriam romances e contos. Por que que vocês acham que eu optei por não trabalhar esses dois gêneros? Porque eu quero ser mais pragmática. Eu quero ser... eu quero fazer com que vocês tenham... que vocês vejam um sentido nisso, né? A gente tá trabalhando algo que faça realmente sentido.

No trecho acima, é possível perceber o fato de que, após o ENEM, o professor se preocupou em apresentar aos alunos um trabalho cunhado na



perspectiva dos gêneros. Além disso, o professor, agora autônomo em relação ao seu trabalho, visto que o ENEM já não mais é um “empecilho” à sua prática, permite-se ignorar a proposta de trabalho sugerida pelo currículo do Estado de Goiás, a fim de que se efetue uma prática de ensino mais pragmática. De acordo com a fala do professor, o trabalho sugerido foi elaborado para que os alunos possam “ver sentido” no que farão.

Poder-se-ia esperar que, após o ENEM, o professor se voltasse para o LDP e o utilizasse como referência para o planejamento de suas aulas. Mais uma vez isso não acontece, no entanto. O LDP, novamente, é desconsiderado pelo professor que, por conta própria, seleciona dois gêneros de texto que considera serem os mais adequados para o seu trabalho em sala de aula. O professor, agora livre da obrigação de aprovar os alunos no ENEM, visto que não há mais o que fazer nesse sentido, pois o exame já aconteceu, mostra-se autônomo o suficiente para, ele mesmo, definir o gênero abordado em sala de aula e a metodologia de ensino-avaliação mais adequada para o momento.

O trecho que é apresentado a seguir mostra a preocupação do professor com o futuro dos alunos assim que estes concluírem o EM e deixarem a escola.

SEQUÊNCIA 8:

Agora, gente, a realidade bate na porta. Vocês têm que agora usar de todos esses recursos que vocês tiveram durante esses três anos para que vocês consigam, é... trabalhar o ano que vem, né, mesmo fazendo faculdade eu tenho certeza que a maioria vai precisar trabalhar ou quer trabalhar, né, não é só precisar, quer trabalhar, porque quer ter o próprio dinheiro, quer se organizar.[...] Vamos parar de brincar de escolinha... tudo isso, agora, vocês vão colocar em prática. Alguma pergunta sobre isso?

É interessante notar que o professor reconhece a pouca contribuição que o trabalho com a produção de texto pautado no que sugere o ENEM pode oferecer aos alunos, uma vez que afirma, no momento em que decide executar um trabalho organizado sob a égide da teoria de gêneros, que todos, alunos e professor, devem parar de “brincar de escolinha”. Ao fazer tal afirmação, o professor parece demonstrar que não acredita que o trabalho com redação



possa contribuir para a formação de seus alunos enquanto escritores e leitores proficientes, que utilizem os conhecimentos produzidos na escola para se relacionarem em sociedade. Ao contrário disso, o professor parece acreditar que só o trabalho com gêneros poderia tornar os alunos autônomos para interagirem nas demais esferas de interação social das quais farão parte quando deixarem o EM.

Quando o professor afirma que “agora” os alunos poderão colocar os conhecimentos aprendidos nas práticas, está assumindo que a reprodução de modelos estáticos de textos não pode ser utilizada em situações reais de interação social. Por isso, aproveita que o ENEM já não é mais um objetivo, para tornar mais próximas da realidade de seus alunos as suas aulas de produção textual.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, neste caso, a formação não é uma grande deficiência que poderia estar contribuindo para práticas mecanicistas no ensino de produção de texto. O professor cujas aulas foram observadas demonstra ter algum conhecimento das teorias discursivas que abordam o ensino de produção de texto. Isso pôde ser comprovado, inclusive, durante a entrevista feita antes das gravações das aulas serem feitas.

Dando sequência a seu trabalho, o professor começa a apresentação do gênero que será tema da aula: gênero currículo.

SEQUÊNCIA 9:

Os nossos objetivos pra essa aula é isso aqui então [aponta para o quadro]. Vocês viram? Identificar a estrutura desse gênero... esse gênero, tá aqui a estrutura: informação pessoal, endereço, contato, formação acadêmica, atuação profissional, área de atuação... então está tudo aqui as características desse gênero, a estrutura desse gênero que é o currículo. Da carta de apresentação a professora [Fulana] apresentou pra vocês ontem. Certo?

Nota-se, pelo trecho acima, que o professor tem conhecimento do que vem a ser a teoria de gêneros, no entanto, ela os trata como constructos de estrutura fixa, as quais podem ser reproduzidas independentemente do contexto em que será utilizado o texto, qual é o referente, quem é o seu produtor e qual é



função social que este deve exercer. Embora se afirme utilizar a teoria de gêneros para a organização de seu trabalho em sala de aula, o que se vê é a reprodução de um ensino de língua pautado na reprodução de estruturas, sem que se leve em consideração a língua em uso. Esse tipo de ensino pautado na repetição pode, ainda, ser resultado do modo como as aulas foram desenvolvidas durante todo o ano.

No que diz respeito às práticas de avaliação da aprendizagem, é possível perceber que estas ainda estão associadas à produção de uma nota. O trecho que segue é representativo dessa ideia:

SEQUÊNCIA 10:

Professora: A redação que vocês receberam no caderno do... das doenças... lembra, do quarto bimestre? Vocês ainda... quem quer fazer a reescrita ainda não me devolveu.

Aluno: Uai, mas você falou que não ia ter reescrita.

Professora: Não vai, mas tem um monte de aluno com nota baixa e tá precisando... tá com a corda no pescoço. Então, quem quiser fazer a reescrita, eu tô recebendo essa semana. Até amanhã, eu entrego as redações que estão comigo ainda, e vocês me entregam também, certo?

A reescrita, apesar de ser o foco de diversos trabalhos acadêmicos que defendem sua eficácia no processo de ensino-avaliação de produção de textos, é utilizada apenas como um instrumento classificatório, que visa à produção de uma nota para aqueles alunos que estão “com a corda no pescoço”, ou seja, podem ser reprovados, uma vez que não atingiram a média necessária para a aprovação. Não há menção à aprendizagem, apenas à obtenção de um resultado. Os alunos, inclusive, podem decidir por não produzirem a reescrita, tomando como base para essa decisão as notas que já conseguiram com as outras atividades que já fizeram.

O trecho a seguir demonstra que, embora afirme executar um trabalho com gêneros, agora que não mais precisa estimular a reprodução do modelo de redação do ENEM, o trabalho do professor nas aulas de produção textual ainda é pautado na repetição de modelos.



SEQUÊNCIA 11:

Pessoal, é como escrever uma carta. Eu sei que vocês não estão acostumados, porque ninguém manda carta um pro outro mais, mas é como uma carta. Eu ponho data... data numa linha; o vocativo na outra linha, o vocativo é pra quem vocês estão escrevendo: prezado... caro... estimado... senhor... tá certo? Uma linha, uma linha... você começa na outra linha, depois do vocativo, certo? E não esqueça, depois, de finalizar com o agradecimento: atenciosamente, Fulano de Tal. Daí você assina seu nome. É uma carta.

No trecho acima, o professor comenta que entende o fato de que “ninguém manda carta um para o outro mais”, no entanto insiste em trabalhar o gênero em sala de aula, o que demonstra a desconexão do trabalho proposto com a realidade vivida pelos alunos. Além disso, ao acreditar que ninguém mais envia uma carta, o professor deixa claro que o contexto no qual esse gênero circula seria irrelevante para a sua produção em sala de aula.

4.1.5.3. As vozes que constituem as práticas metodológicas do professor de português no Ensino Médio

Para ilustrar nossas considerações acerca dos resultados provenientes das análises dos dados que compuseram o *corpus* dessa pesquisa, retomamos alguns dados apresentados para que, com a ajuda deles, possamos embasar as reflexões aqui propostas.

A partir das análises feitas, é possível notar que, das três concepções de avaliação que podem ser identificadas nos instrumentos a serem utilizados pelo professor para empreender um tipo de ação de linguagem que se configure como avaliação de fato, aquela que mais exerce influência sobre a prática do professor que participou dessa pesquisa é a do tipo classificatória.

Já há algum tempo desde que Luckesi (2002) havia criticado o apego ao que o autor denomina “pedagogia do exame” presente nas salas de aula. Isso, todavia, não parece ter mudado, visto que, de acordo com o que é possível concluir da análise dos dados, os alunos do 3º ano do EM, ainda são submetidos a um processo de ensino-avaliação, durante o qual



todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade” (Luckesi, 2002, p. 17).

A valorização a esse tipo de classificação, chamada por muitos de “avaliação classificatória” tem sido um obstáculo cada vez mais difícil de ser vencido. Não há como negar a influência que o ENEM exerce sobre o trabalho do professor em sala de aula. O próprio LDP que, por muitos autores exerceria um forte impacto sobre as práticas docentes, parece querer introduzir aos poucos um tipo de avaliação mais próximo do que se chama de “formativa”, mas, ao mesmo tempo, também sofre influência do ENEM, ao privilegiar a produção de textos dissertativo-argumentativos e a propor, inclusive, que aconteça em sala de aula uma simulação do modo como se dá o exame, como uma espécie de preparação dos alunos para enfrentá-lo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa foi discutir como as vozes que permeiam o trabalho do professor de LP no EM podem, de alguma forma, interferir na formação das representações que esse profissional tem acerca do processo de ensino-avaliação. Para isso, utilizamos como principal referencial teórico os estudos acerca do ISD desenvolvidos sobremaneira por Bronckart.

A opção pelos pressupostos teórico-metodológicos do ISD advém do fato de que, para desenvolver seu trabalho em sala de aula, o professor mobiliza um conjunto de ideias pré-estabelecidas que interferem no modo como ele organiza sua metodologia de trabalho. Essas ideias são, de acordo com Bronckart (2008, p. 126-127),

modelos de atividade e modelos de ação, variáveis, cujas diferentes características dependem das condições transacionais de sua realização e, de modo mais geral, da história e da configuração das formações sociais no quadro das quais são construídos.

Essas ideias mobilizadas pelo professor para desenvolver seu trabalho em sala de aula são chamadas de pré-construídos, em cujo nível “há múltiplos gêneros de textos, que são modelos para a produção de textos, que contribuem para a orientação de alguns tipos de agir” (Bronckart, 2008, p. 127). As ideias presentes nesses gêneros de textos, aos quais se refere Bronckart, chegam até a escola por meio de vozes sociais, que acabam por constituir as representações do professor acerca de suas práticas metodológicas em sala de aula.

Para essa pesquisa, foram elencados como gêneros de textos que funcionam como meio para que as vozes sociais mencionadas acima encontrem o professor e constituam suas representações os seguintes: 1) publicações acadêmicas relacionadas ao ensino de produção de textos escritos na escola de ensino básico; 2) os documentos oficiais que regulamentam o ensino de LP no EM das escolas brasileiras; 3) a prova de redação do ENEM; 4) o LDP adotado pela escola em que se deu essa investigação.



Assim, para entender como se dá a relação entre as indicações recebidas pelo professor oriundas dos diversos textos com os quais ele mantém contato nas instâncias sociais relacionadas às suas práticas em sala de aula, propomos uma investigação que teve como foco analisar o processo de interação do professor com os textos prescritivos que envolvem a prática docente.

No que diz respeito ao trabalho do professor e a como ele é influenciado pelos textos prescritivos que o cercam, Machado (2007, p. 93) comenta que

o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Isso posto, foi possível perceber, partir da análise dos dados, que os documentos oficiais, os LDP e a própria formação acadêmica do professor, apesar de estarem presentes em sala de aula e influenciarem, de certa forma, no trabalho docente, sofrem uma coerção exercida pelos pressupostos teórico-metodológicos que envolvem a prova de redação do ENEM.

Há um consenso entre os pesquisadores que abordam em seus trabalhos o ensino de língua materna de acordo com o qual se deve estimular, em sala de aula, um trabalho reflexivo, que tome a língua um instrumento de interação entre os falantes e o texto como ferramenta que permite ao indivíduo participar das mais diversas esferas de interação com as quais entrará em contato durante sua existência pós-escola. Há muito se condena o ensino de língua puramente estrutural, pautado na repetição de fórmulas prontas e na memorização de regras. Documentos oficiais, LDP e a academia reverberam esse discurso com o intuito de que a formação linguística dos alunos nas escolas possa se dar de forma que estes se tornem seres autônomos, competentes o



suficiente para resolverem problemas relacionados ao uso da língua em situações reais de interação.

Há também uma quase unanimidade em relação à ideia de que o ensino de produção textual deva acontecer baseado na teoria de gêneros, uma vez que esta tornaria o processo de ensino-avaliação mais próximo da realidade dos alunos, já que, para elaborar um texto, seja ele oral ou escrito, levar-se-iam em conta aspectos como o contexto de produção, o interlocutor a quem se dirige, além de aspectos estruturais.

Embora haja tantas vozes que poderiam encaminhar o trabalho do professor, este sofre maior influência de uma outra voz, oriunda de um processo de classificação determinado pelo mesmo governo que, por meio dos documentos oficiais, sugere uma prática completamente oposta. Para que seus alunos possam ser aprovados no ENEM, o professor de português do EM é, de certa forma, coagido a empreender uma prática mecanicista, pautada na repetição, por meio da qual os seus alunos possam, não aprender, mas apreender uma fórmula de texto que devem reproduzir no exame.

No caso analisado nessa pesquisa, o professor cujas aulas foram observadas demonstra ter formação acadêmica suficiente para encaminhar uma metodologia de ensino com base na teoria de gêneros, mas só se sente à vontade para executá-la quando o ENEM já não mais é um impedimento a essa prática.

Se levarmos em consideração o fato de que, durante muito tempo a “avaliação” feita na escola foi entendida como um instrumento de classificação de alunos, através do qual o professor impunha determinadas normas, torna-se fácil entender por que o ENEM exerce tanto poder sobre o professor.

Embora existam diversas vozes que acabam por influenciar as representações do professor acerca do processo de ensino-avaliação que está diretamente relacionado à aprendizagem de língua padrão na escola, aquela que, além imperativa, mostra-se excludente, por meio de um processo de avaliação classificatória, é a que determina o modo como o professor se porta



em sala de aula, mesmo quando este demonstra ter consciência de que o ideal seria uma prática diferente.

Trabalhos como Pérez (2014) enfatizam a formação do professor como sendo está uma necessidade constante para que o processo de ensino-avaliação aconteça em sala de aula mais voltado para a aprendizagem do que à classificação. De fato, não há como discordar do que defende a autora, uma vez que a formação docente é preponderante para que, não só o ensino de produção de textos escritos, mas todo o processo relacionado ao ensino oferecido pela escola se dê de forma mais produtiva. Acreditamos, no entanto, que, com base na análise dos dados feita neste trabalho, a formação docente sozinha não é suficiente para transformar a realidade da escola brasileira.

Deve haver, inicialmente, um consenso entre o que os documentos que regulamentam o ensino na educação exigem que seja feito em sala de aula e o modo como os instrumentos de avaliação formal que visam à avaliação dos estudantes são organizados.

Não se deve insistir na permanência na escola de práticas por muitos, erroneamente, chamadas de “avaliativas”, mas que não contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-avaliação, pois não visam à aprendizagem dos alunos, mas à mera classificação. Deve-se repensar a forte influência que exames como o ENEM exercem nas práticas docentes, visto que

uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem consequência a evasão. Por isso, uma avaliação escolar realizada com desvios pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino” (Luckesi, 2002, p. 66).

Pouco valem as críticas à qualidade do ensino oferecido aos alunos e os julgamentos direcionados às práticas do professor, se as vozes provenientes do sistema de classificação proposto pelo governo para selecionar alunos para o ensino superior continuarem a silenciar o professor e a determinarem as práticas metodológicas deste em sala de aula.

Mostrará pouco relevância, também, a elaboração de documentos que regulamentam as práticas docentes no que diz respeito ao ensino de produção



de textos escritos, a BNCC sendo o mais atual, se o foco de escola, de professores e dos alunos do 3º ano do EM permanecer não sendo a aprendizagem, mas a obtenção de notas altas na prova de redação do ENEM.

Dessa forma, similarmente, a avaliação e distribuição, para as escolas públicas, de LDP cujos conteúdos estejam adequados às indicações dos documentos oficiais e que levem em consideração um ensino de produção escrita voltado aos usos reais que se fazem da língua em diversas situações de interação produzirá pouco efeito sobre o processo de ensino-avaliação.

Há uma necessidade de que se promovam mudanças no modo como se organizam as escolas, no que concerne ao modo como é mediado o processo de ensino-avaliação. Essas mudanças devem possibilitar “modos de agir tão responsáveis quanto comprometidos com os valores formativos a partir da lógica educativa que deriva dos grandes princípios que tanto se proclamam” (Littleford, 1983, p. 107). Essas mudanças, todavia, só exercerão influência na maneira como trabalha o professor, em sala de aula, se houver uma coerência entre o que se prescreve, por exemplo, nos documentos oficiais, e o que se espera nos instrumentos formais de avaliação, por exemplo, na prova de redação do ENEM.

Não nos parecem obscuros os caminhos a serem seguidos para tornar a avaliação uma prática metodológica que contribua para a aprendizagem, e não com a exclusão. Pode ser que, mesmo sendo reconhecidas as disfunções que os instrumentos usuais de avaliação provocam, não haja, no entanto, interesse em remodelá-los. Pode ser, também, que esse modelo classificatório, excludente e mantenedor da estratificação social seja conveniente “para que se deixem as coisas como estão” (Álvarez-Méndez, 2002, p. 66).



REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C.; ARAÚJO, E.; LEITE, J. A leitura do texto não-verbal imagético em livros didáticos: reflexões a partir de um olhar discursivo. In. **Entremeios**, v. 14, p. 213-231, 2017.

ALVES, J. F. **Avaliação educacional**: da teoria à prática. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2013.

ALVES, A. C.; FELICE, M. I. V. Avaliação formativa: estudo da coavaliação no Ensino Médio e Superior. In. **Revista Intercâmbio**. Volume XXV, São Paulo, SP: LAEL/PUCSP, 2012.

ÁLVARES-MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4a ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**, 5ª ed., Campinas, SP: Pontes, 1958.

BESSA, A.; SILVA, D. R. C. Multiprova: aprimorando a avaliação com o uso da tecnologia. In. **Novas tecnologia na educação**. CINTED-UFRGS, vol. 15, n. 01, julho de 2017.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In. MOITA-LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.



_____. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Base Nacional Curricular Comum:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem:** discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. **As unidades semióticas em ação:** estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. Campinas, SP: Mercado de letras, 2017.

BUNZEN, C. S. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. Estudos Linguísticos (São Paulo), v. 1, 2005.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. IN: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. A Celebração do Outro na Constituição da Identidade. In. **Organon** (UFRGS), Porto Alegre, v. 17, p. 201-220, 2003.

DA-SILVA, S. R. Redação no exame nacional do ensino médio (ENEM) e sistema de apostilado da rede privada - confluências ou conflitos? In. **Itinerarius reflectionis**, v. 14, p. 1-23, 2018.

_____. Leitura na escola e incidência de descritores da Prova Brasil em Livro Didático de Português. In. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 10, p. 299-316, 2016.

DAVIES, A. Applied Linguistics and language use. In: **An Introduction to Applied Linguistics:** from theory to practice. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DIONISIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores?. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Simpósios. Brasília: MEC, 2001

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.



DE NARDI, F. S. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros. In: **Signum**. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 8, p. 159-172, 2005.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006

FELICE, M. I. V. **A Identidade de ingressantes no ensino superior por duas modalidades diferentes de processo seletivo**: as perspectivas de professores e alunos. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 2005.

_____. A avaliação da aprendizagem na formação do professor reflexivo. In: Eliane Mara Silveira. (Org.). **As bordas da linguagem**. Uberlândia - MG: EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **Sociedade e consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. 2ª ed, São Paulo, SP: Editora Cortez, 1988.

GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. In. **Leitura - teoria e prática**. Ano 6, nº 09, 1987.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LOUSADA, E. O texto como produção social. In: DAMIANOVIC, M. C. **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral, 2006.

LUCENA, M. D. da S. **Planejamento estratégico e gestão do desempenho para resultados**. São Paulo: Atlas, 2004.



LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. In. **Ludopedagogia**, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

MACHADO, C. T.; CARVALHO, A. A. Mapa conceitual como ferramenta de aprendizagem no ensino superior. In. **Revista contexto e educação**. Editora Unijuí, Ano 35, nº 110, 2019.

MATENCIO, M. L. M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre a contribuição do interacionismo. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

MOITA-LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In. MOITA-LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006

NUNES, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores de ensino fundamental. In. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 46/9, 10 de setembro de 2008.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. In. **On the horizon**, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001.

Ricoeur, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1986.

ROJO, R. H. R. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R.; JURADO, S. G. O. G. A leitura no Ensino Médio? O que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M.



Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; SALES, C. G. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. O professor como pesquisador: questões remanescentes. In: **XXVII Seminários do GEL**, 1998, São José do Rio Preto/UNESP-GE, 1998.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2012 .

_____. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10ª. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

_____. Pensamento e linguagem. 3ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1934.

WEISS, D. **Motivação e resultado – Como obter o melhor de sua equipe**. São Paulo: Nobel, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada A confluência de vozes que constrói as representações do professor de português acerca da avaliação, sob a responsabilidade dos pesquisadores Maria Inês Vasconcelos Felice e Sebastião Carlúcio Alves Filho.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando compreender como se formam as representações dos professores de português acerca do processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Além disso, importa-nos discutir qual é a influência exercida pelo livro didático sobre esse processo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Sebastião Carlúcio Alves Filho. Uma entrevista será realizada na escola em que você ministra as aulas, ela será gravada e, depois de transcrita, será destruída. Além disso, algumas aulas sob sua supervisão serão gravadas em vídeo para, em seguida, terem o seu conteúdo descrito em forma de texto.

Na sua participação, você responderá a questões relacionadas ao uso do Livro Didático de Português em suas aulas e de como ele pode interferir no processo de avaliação da aprendizagem por você empreendido. Além disso, no momento em que as aulas estiverem sendo gravadas, não será exigido qualquer postura diferente daquela que você já empreende todos os dias em suas aulas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos de sua participação nessa pesquisa podem se referir a um possível constrangimento no momento da entrevista ou durante a gravação das aulas. No entanto, a partir dos procedimentos de ética e respeito que serão adotados durante toda a pesquisa, tudo será realizado com o intuito de evitar ou amenizar tal constrangimento. Ainda assim, para diminuir os riscos da pesquisa, eu, pesquisador, estarei sempre em contato, explicando todos os procedimentos. Outro possível risco se refere a sua identificação, para evitar esse risco, os participantes escolherão nomes fictícios e tais nomes serão usados em toda a pesquisa. Além disso, não será mencionada a instituição de ensino, sendo utilizado um nome genérico que não identifica a instituição.

Como benefícios, a pesquisa possibilitará que tenham a possibilidade de refletir sobre suas práticas educacionais, a partir das análises das representações.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Sebastião Carlúcio Alves Filho e Maria Inês Vasconcelos Felice, nos telefones (34) 3239-4162 ou (34) 3239-4102. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131

O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 2018

Maria Inês Vasconcelos Felice e Sebastião Carlúcio Alves Filho

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa



APÊNDICE 02: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FEITA COM O PROFESSOR VOLUNTÁRIO ANTES DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS.

1. Você trabalha apenas com a parte de produção de texto do LDP?
2. Como é que você usa LDP pra organizar as aulas?
3. Qual é a participação LDP na elaboração das aulas?
4. Então se você fosse eleger algo que mais influencia seu trabalho em sala de aula, o que seria?
5. Você participou da escolha do LDP?
6. Pra fazer avaliação, o LDO é utilizado?
7. O que você usa como referência pra fazer as avaliações?
8. Qual que é o objetivo que você tem quando propõe uma avaliação para os alunos?
9. Se você fosse eleger algo, quais seriam as maiores influências sobre a avaliação que você faz em sala de aula, o que teria mais peso?
10. Voltando no livro, você observou o conteúdo presente no manual do livro?



INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

SEBASTIÃO CARLÚCIO ALVES FILHO

Tem graduação em Letras/Português pela Universidade Federal de Goiás, graduação em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Jataí, mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, atua como professor na Faculdade de Gestão e Inovação (FGI), em que ministra as disciplinas Metodologia da pesquisa científica e Português Instrumental. Além disso, atua como professor em instituição de Ensino da educação básica (Ensino Médio), na qual atua como professor de português e redação. Recebeu em 2009, da Secretaria Municipal de Educação de Jataí, a premiação do X Concurso Literário “O Terceiro Milênio em Foco.

<http://lattes.cnpq.br/2448688371056675>

<https://orcid.org/0000-0002-3971-7549>

SILVIO RIBEIRO DA SILVA

Tem graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Goiás (1995), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente é professor adjunto 4 da Universidade Federal de Jataí, ministrando aulas na graduação em Letras Português e no Mestrado em Educação. É psicanalista formado pela Escola de Psicanálise de Curitiba. Líder do 'Grupo de Estudos sobre Materiais Didáticos, Ensino e Avaliação - GEMDAV', cadastrado no CNPq. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, leitura, produção oral e escrita, gêneros do discurso, livro e material didático, letramento.

<http://lattes.cnpq.br/2345103994889195>

<https://orcid.org/0000-0002-8705-4356>

