



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MAYARA APARECIDA SPÍNDOLA PALÁCIO

**MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM DUAS TURMAS DO
ENSINO MÉDIO**

Recife
2016

MAYARA APARECIDA SPÍNDOLA PALÁCIO

**MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM DUAS TURMAS DO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Núcleo de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Magna do Carmo Silva Cruz

Coorientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Recife
2016

MAYARA APARECIDA SPÍNDOLA PALÁCIO

**MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM DUAS TURMAS DO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/09/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva cruz (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Coorientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Marcuschi (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

À minha avó *Geni Espíndola* (em memória), inspiração e amor da
minha vida inteira.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, dono de toda ciência e sabedoria, por sua infinita graça e fidelidade.

À minha mãe *Edna Rosângela*, por todo amor e dedicação, por compreender as minhas ausências, por ter vivido junto comigo os momentos mais difíceis desse percurso.

À minha irmã *Marina Lessa* e ao meu cunhado *Lukelson Lessa*, pela presença, pelas palavras e atitudes que me fazem ir adiante, pelo tanto já vivido e pelo tanto que ainda, juntos, queremos viver.

Aos meus tios *Nadja e Azaury* e à minha prima *Vanessa*, por todas as palavras de carinho e incentivo, pelos laços de amor e fé, por estarem sempre presentes.

A *Lita Bezerra*, madrinha de vida, pelo carinho recíproco que não muda, pela sinceridade dos gestos, por se importar sempre e por me querer tão bem.

A *Magna Cruz*, pelas orientações, pelos livros e textos disponibilizados para a realização da pesquisa, pelo apoio em tempo oportuno, pelo carinho e confiança construídos ao longo desse processo.

A *Clecio Bunzen*, por apontar o caminho em um momento de ainda incertezas, por todas as contribuições dadas nos encontros de orientação, pela leitura sempre atenta e por trazer outros olhares à pesquisa.

À professora *Beth Marcuschi*, pelas importantes contribuições dadas no exame de qualificação, pela disponibilidade em compor a banca examinadora da dissertação, pelo sorriso sempre sincero.

À professora *Maria Lúcia Barbosa*, por ter, gentilmente, aceitado compor a banca examinadora da pesquisa.

À professora *Lívia Suassuna*, pelo tanto que me inspira, pelas contribuições dadas na qualificação, por todas as orientações nesses anos de vida acadêmica, pelo olhar humano, pelo abraço afetuoso, pelo carinho e disponibilidade de sempre.

A *Mário Sérgio de Carvalho*, por ter me trazido para o mundo da licenciatura em Letras e por ter acreditado, desde tão cedo, em mim.

A *Soraia Audrey*, pela escuta atenta, pelas palavras de encorajamento e por me ajudar a trilhar esse caminho com mais leveza e lucidez.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de mestrado durante os dois anos de realização da pesquisa.

Aos professores que ministraram as disciplinas que cursei no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, *Artur Morais, Janete Lins, Eliana Albuquerque, Telma Leal, Lívia Suassuna e Magna Cruz*, pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas da turma 32B do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, em especial, *a Washington Ferreira, a Luísa Victor, a Nathália Cavalcanti, a Giedre Benatto, a Karla Dantas, a Jussara Torres, a Juliana Beltrão, a Mariana Monteiro e a Williany Fênix*, pelas trocas, conversas e sorrisos.

Às queridas colegas do núcleo de Educação e Linguagem do PPGE, *Letícia Melo Hampel, Cinara Menezes, Kátia Neves, Erika Vieira e Mariana Maris*, por dividirem suas experiências acadêmicas e profissionais e por me fazerem, cada uma a seu modo, aprender mais.

Aos amigos que fiz no curso de Letras da UFPE, em especial, *a Nathaly Ramos e a Ricardo Germano*, pelas conversas, pelo afeto que há tanto nutrimos, por compartilharem das ansiedades, das risadas e dos shows-alegria.

A *Erika Vieira*, presente que o mestrado me deu, pelo amor e cuidado, por seu jeito bonito de viver a vida e por acompanhar durante esses dois anos, de tão perto, os momentos de angústia e de alegria.

A *Mariana Maris*, pelo carinho, pelas “mãos dadas” no mestrado e na vida, por dividir o mesmo sonho, pelo tanto que já compartilhamos e que não é possível esquecer.

A *Marina Gomes*, pela amizade, pelas conversas sérias e descontraídas, pela tradução do resumo da pesquisa, por todas as vezes que se dispôs a ajudar no que fosse preciso, por todo carinho que me faz sentir.

A *Elaine Lima*, pelos sorrisos, pelas constantes trocas no dia a dia, pelas buscas em comum, por compartilhar momentos especiais.

Às amigas *Fátima Antunes, Vanessa Vieira, Thâmila Moliterno e Mariana Silveira*, pela torcida sincera e pela alegria que é quando estamos juntas.

Às amigas-irmãs *Laís Reynaux e Tatiane Moura*, por fazerem parte da minha história, pelo sempre querer bem, pelos sorrisos, saídas e papos sem-fim.

A *Deborah* e a *Thâmila*, pelas boas e impagáveis lembranças, pelas palavras-amigas que tantas vezes me deram força para seguir e por sempre lembrarem que tudo daria certo.

A *Síndea Botelho*, pela amizade, por compartilhar da fé e por todas as horas de alívio e alegria.

A *Diego Alexandre*, por se fazer tão presente nestas páginas e na minha vida inteira. Pelo compartilhar dos sonhos, por mostrar tantas vezes o caminho, pelas conversas tão nossas, por sorrir e sentir junto, pelo tanto que é para mim.

A *Marce Borba*, pela amizade sempre reencontrada e pelas boas lembranças que me traz.

A *Abner Dantas e Rogério Pedro*, por compartilharem o abraço, o sorriso e as tantas histórias.

A *Eduardo Vieira*, pelas contribuições teóricas que se fizeram tão necessárias para que eu pudesse seguir com a pesquisa e pelos bons momentos compartilhados.

A *Joane Veloso*, por ser tão afetuosa e querida, pelas palavras doces, pelas ajudas durante o trajeto, por dividir experiências acadêmicas e de vida.

A *Leonardo Gueiros*, por todas as vezes que distribuiu palavras de carinho e incentivo e por demonstrar sempre sua sincera torcida.

A *Juliana Lima*, por ter contribuído com a digitalização de boa parte dos textos, pela generosidade e disponibilidade em ajudar.

RESUMO

Na presente pesquisa, objetivamos investigar os modos de avaliação da produção escrita no Ensino Médio. Para tanto, buscamos analisar, especificamente, como os professores-sujeitos conduzem o processo de ensino e avaliação da produção escrita, como intervêm nos textos em avaliação e quais critérios utilizam para avaliar as produções. A fim de compreendermos nosso objeto de pesquisa e analisarmos os dados produzidos, apoiamos-nos em Hadji (1994; 2001), Hoffmann (2003; 2013a), Perrenoud (1999) e Suassuna (2004) no que diz respeito à avaliação em uma perspectiva formativo-discursiva; em Bunzen (2006), Geraldi (1991; 2004; 2010b, 2010c) e Marcuschi (2010) no que concerne ao ensino da produção escrita; e nas ideias de Antunes (2003; 2006); Suassuna (2004; 2009a; 2009b; 2013) e Marcuschi (1999; 2004a; 2007a; 2007b; 2010) no que diz respeito à avaliação da produção escrita. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve a participação de uma professora e de um professor do Ensino Médio, de duas instituições de ensino: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e o Colégio de Aplicação da UFPE. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da observação das aulas dos professores, da análise das intervenções nos textos e das entrevistas semiestruturadas. A professora A, na sequência de atividades observada, desenvolve diferentes modos para avaliar a escrita dos alunos. Entretanto, a provável desarticulação entre os objetos de ensino e de aprendizagem, juntamente com a não delimitação da situação de produção e dos critérios avaliativos, compromete as produções escritas e a avaliação que a docente faz dos textos. No que diz respeito aos modos de avaliação do professor B, há uma avaliação inicial da escrita dos alunos no que tange ao gênero proposto e uma avaliação de uma nova produção, solicitada ao final da sequência de atividades. A ausência de tempo pedagógico adequado para as atividades de escrita durante as aulas, no entanto, repercute na resposta dos alunos ao comando de produção e na avaliação docente. Outros resultados da pesquisa apontam para a fragilidade da prática de escrita no Ensino Médio e para modos de avaliação da produção escrita ainda pouco articulados ao processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Produção escrita. Ensino Médio.

RESUMEN

En la presente investigación, objetivamos hacer una búsqueda sobre el modo de evaluación de la producción escrita en la enseñanza media. Para ello, analizaremos, específicamente, cómo los profesores-sujetos conducen el proceso de enseñanza y evaluación en la producción escrita, cómo intervienen en los textos evaluados y cuáles criterios utilizan para evaluar las producciones. Con la finalidad de comprendernos nuestro objetivo de investigación y evaluarnos los datos producidos, nos basamos en Hadji (1994; 2001), Hoffmann (2003; 2013a), Perrenoud (1999) y Suassuna (2004) en lo que se refiere a la evaluación desde una perspectiva formativo-discursiva; en Bunzen (2006), Geraldi (1991; 2004; 2010b, 2010c) y Marcuschi (2010) en lo que concierne a la enseñanza de la producción escrita; y en las ideas de de Antunes (2003; 2006); Suassuna (2004; 2009a; 2009b; 2013) y Marcuschi(1999; 2004a; 2007a; 2007b; 2010) en lo que se relaciona a la evaluación de la producción escrita. La investigación, de naturaleza cualitativa, tuvo la participación de una profesora y de un profesor, de enseñanza media, de dos instituciones de enseñanza: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco y el Colégio de Aplicação da UFPE. Los datos de la investigación fueron producidos a partir de la observación de clases de los profesores, del análisis de las intervenciones en los textos y entrevistas semiestructuradas. La profesora A, en la secuencia de actividades observada, desarrolla diferentes modos para evaluar la escritura de los alumnos. Sin embargo, hay una desarticulación en lo que concierne a los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, que, juntamente a la no delimitación de la situación de producción y la ausencia de criterios evaluativos, compromete las producciones escritas y la evaluación que la docente hace acerca de los textos. En consideración a los modos de evaluación del profesor B, hay una evaluación inicial de la escritura de los alumnos de un género propuesto y una evaluación de una nueva producción, requerida al final de la secuencia de actividades. La falta de planeamiento adecuado para la producción de los textos, sin embargo, repercute en las respuestas de los alumnos al comando de producción y en la evaluación docente. Otros resultados de la investigación apuntan para la fragilidad de la práctica de la escritura para la enseñanza media y para modos de evaluación de la producción escrita todavía poco articulado al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación. Producción escrita. Enseñanza Media.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACES

PA: Professora A

PB: Professor B

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores.....	78
Quadro 2 – Método de coleta e critérios de análise.....	83
Quadro 3 – Sinopse das aulas: Professora A.....	85
Quadro 4 – Sinopse das aulas: Professor B.....	106
Quadro 5 – Aspectos positivos e negativos da redação “ <i>Sem álcool</i> ”	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências expressas na Matriz de Referência para Redação do ENEM	59
Figura 2 – Correção indicativa.....	66
Figura 3 – Correção resolutiva.....	67
Figura 4 – Correção classificatória.....	68
Figura 5 – Correção textual-interativa.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	25
2.1.1	Paradigmas de avaliação escolar: do tradicional ao formativo.....	26
2.1.2	Avaliação formativo-discursiva.....	34
2.1.3	Avaliação em língua materna	38
2.2	PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA: OS OBJETOS DE ENSINO DA ESCRITA E A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	44
2.2.1	Um breve histórico sobre o ensino da escrita no Brasil.....	45
2.2.2	Ensino da escrita na escola contemporânea: o contexto do Ensino Médio	55
2.2.3	Avaliação da produção escrita: princípios e critérios avaliativos	60
2.2.4	Intervenções pedagógicas sobre o texto em avaliação	65
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	72
3.1	OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA	72
3.2	MATERIAL/ <i>CORPUS</i>	75
3.3	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES	76
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA ADOTADOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE	78
3.4.1	Observação de aulas	79
3.4.2	Análise documental: os textos avaliados	80
3.4.3	Entrevista com os professores	81
4	MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA: COMO OS PROFESSORES ENSINAM E AVALIAM A ESCRITA DOS ALUNOS	84
4.1	OBSERVAÇÃO DE AULAS: PROFESSORA A	84
4.1.1	Concepção de língua e escrita implícitas nas abordagens	89
4.1.2	Procedimentos didáticos	94
4.2	OBSERVAÇÃO DE AULAS: PROFESSOR B	105
4.2.1	Concepção de língua e escrita implícitas nas abordagens	112
4.2.2	Procedimentos didáticos	117
4.3	ANÁLISE DOS TEXTOS AVALIADOS PELOS PROFESSORES	128
4.3.1	Professora A.....	129
4.3.1.1	Marcas de intervenção escrita	129

4.3.1.2 Critérios de avaliação	141
4.3.2 Professor B	153
4.3.2.1 Marcas de intervenção escrita	153
4.3.2.2 Critérios de avaliação	167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	194
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROFESSOR	195
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO	196
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	198
ANEXO A.....	200
ANEXO B.....	202
ANEXO C.....	206
ANEXO D.....	208
ANEXO E	209
ANEXO F	210
ANEXO G	212
ANEXO H	213

1 INTRODUÇÃO

O interesse por realizar esta pesquisa surgiu a partir da minha primeira experiência com avaliação de textos escritos. Por alguns anos, tive a oportunidade de avaliar produções escritas de alunos (incluindo “redações para o vestibular”), em um estágio realizado em uma escola particular do Recife. Nesse contexto, a indicação que recebi foi a de que a avaliação deveria ser feita, de modo geral, a partir de ícones ou numerações previamente adotados pela escola, que sinalizavam aos estudantes as “inadequações” ou “erros” por eles cometidos no que concerne aos aspectos relacionados à normatividade (ortografia, pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal), à textualidade (coerência e coesão nominal e verbal) e à adequação à tipologia textual proposta nas atividades de produção escrita¹. Em seguida, deveria ser solicitada a reescrita.

Ao longo dessa experiência, ficou claro que a proposta de reescrita do texto, por si só, não constituía uma oportunidade real de mudança na escrita dos alunos. Isso porque, embora as alterações sugeridas a partir das intervenções em geral fossem feitas, no que diz respeito aos aspectos argumentativos e discursivos do texto, pouco era modificado. Nesse sentido, havia uma avaliação “muda” que propiciava uma reescrita igualmente “muda”; um verdadeiro exercício mecânico de atendimento às indicações propostas. Com base nisso, pude perceber que procedia, na verdade, como corretora de textos e não como avaliadora das produções², uma vez que não havia uma intervenção que ultrapassasse o apontamento de “erros” e promovesse a reflexão do aluno no que diz respeito à melhor forma de dizer o que tinha a dizer.

Aos poucos, o incômodo que esse tipo de intervenção causava – devido à sua pouca eficácia – fez com que, junto à indicação dos ícones, símbolos e numerações que especificavam os “erros” presentes nas produções, eu inserisse, ao longo ou ao final dos textos, comentários, indagações, provocações, concordâncias, discordâncias a respeito do que havia sido dito pelos alunos, o que repercutiu de outra maneira nas reescritas. As produções, então, passaram a não retornar simplesmente “higienizadas”, mas evidenciavam uma resposta do aluno, que teve seu texto lido (e não apenas corrigido) por alguém que reagiu às suas

¹ Muitos desses critérios eram norteados pelos critérios avaliativos de exames vestibulares locais.

² Ao fazermos uma distinção entre “corretora de textos” e “avaliadora”, estamos nos referindo à intervenção didática reduzida à correção linguística e preocupada apenas em sanar os erros (sobretudo gramaticais) cometidos pelo aluno ao escrever. Nesse sentido, baseamo-nos em Antunes (2003), para quem, do ponto de vista semântico, a palavra “correção” implica necessariamente uma outra: “erro”. A autora destaca que o professor que desenvolve uma prática centrada na “caça aos erros”, não lê, e por isso, não avalia a produção escrita do aluno, apenas corrige, como revisor, os “erros” presentes no texto.

palavras. Assim, os estudantes passavam a arriscar mais, a refletir mais sobre o que tinham dito; às vezes reestruturando suas ideias, explicando-as, outras vezes contra-argumentando as sugestões, provocações ou comentários feitos.

Tal experiência, somada às leituras acerca do ensino de língua enquanto interação (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2011a), do ensino da produção de textos (GERALDI, 1991, 2004, 2010c, 2011b, 2011c) e da avaliação da produção escrita em uma perspectiva formativo-discursiva (MARCUSCHI, 2004a; SUASSUNA, 2004, 2007a, 2009a), nutriram o interesse por pesquisarmos os modos de avaliação da produção escrita, direcionando nosso olhar para o contexto do Ensino Médio.

Mais do que uma experiência relacionada à avaliação de textos escolares, entendemos que o breve relato apresentado se situa em um processo histórico de avaliação da produção escrita e, por assim dizer, de seu ensino, que tem sido ao longo dos anos, como veremos a seguir, repensado no que concerne às suas concepções e práticas.

O ensino de língua portuguesa encontra-se há muito tempo atrelado às concepções tradicionalistas de linguagem, que tomam a língua como sistema fechado, um código cuja estrutura deve ser reproduzida a partir do ensino de regras prescritas pela gramática tradicional. Por essa compreensão de língua, a aula de português vem sendo historicamente estruturada de forma a contemplar a transmissão dessas regras e seu reconhecimento/reprodução por meio de exercícios de identificação e classificação, o que tem evidenciado a valorização das estruturas gramaticais como principal objeto de ensino da língua.

Em se tratando da produção de textos escritos, a adoção de determinadas posturas tradicionalistas em sala de aula tem apontado para um ensino voltado para a escrita de textos com o objetivo de verificar o que o aluno aprendeu no tocante à ortografia, pontuação, acentuação, regras de concordância, regência, entre outras regras normativas consagradas pela tradição gramatical. Vemos, diante disso, um ensino centrado nos aspectos internos da língua e que difunde a ideia de que escrever (escrever bem) é algo que apenas requer “técnica” e domínio das regras gramaticais.

Nesse sentido, as aulas de produção escrita, pelo viés tradicionalista, têm sido o lugar onde se elaboram redações para a escola, com a finalidade de serem corrigidas pelo professor. Por essa perspectiva, o docente vai ao texto com um “olhar viciado”, a fim “caçar” os deslizes cometidos pelo aluno no que diz respeito ao uso de aspectos gramaticais ou à estrutura composicional do texto. A produção escrita, assim, sofre um falseamento à medida que o

aluno é levado a mecanicizar o processo de escrita, por não ver sentido em falar sobre um tema que lhe é normalmente imposto e, principalmente, por perceber a falta de um leitor que se interesse, de fato, pelo que ele tem a dizer. Diante de tal condição, de acordo com Geraldi (2010b, p. 98), o aluno “não tem para quem dizer o que diz”, pois escreve o texto não para um leitor, “mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever”.

Sob a inspiração da linguística da enunciação, dos estudos do discurso, do sociointeracionismo e da linguística de texto³, um conjunto de reflexões acerca do ensino de língua surge com o intuito de trazer um novo significado ao trabalho com a linguagem na escola. Esses estudos proporcionaram um novo olhar sobre a língua, que, a partir do novo discurso em circulação, deixaria de ser entendida como mera descrição e reprodução das regras gramaticais e passaria a ser concebida como lugar de *interação* entre sujeitos – em que são estabelecidos compromissos entre o *eu* e o *outro*. Nesse contexto, o texto assume sua centralidade e passa a constituir-se tanto como desencadeador quanto produto da *língua em uso* (GERALDI, 2010a).

Um novo modo de se enxergar a língua, como não poderia deixar de ser, traria também implicações para a avaliação. Isso porque, se há uma reorientação no ensino de língua, é natural que a avaliação dos resultados desse ensino (por assim dizer, da aprendizagem) também precise ser redimensionada⁴. Através de uma concepção de língua enquanto ação discursiva, a avaliação, antes atrelada à verificação da habilidade de manuseio do código linguístico, assume, ao menos no âmbito do discurso, a função de contemplar a competência do estudante de “produzir e extrair os sentidos do texto, usar e compreender os mecanismos que conduzem à coerência textual, estabelecer as relações lógicas e discursivo-argumentativas” (MARCUSCHI, 1999, p. 168).

No que concerne à avaliação da produção escrita, Suassuna (2004) diz que, a partir de uma concepção discursiva de linguagem, em vez de se absolutizar o texto do aluno como “coisa”, caçando e corrigindo os erros presentes na produção, cabe refazer com ele sua trajetória de escrita, “problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção,

³ No que diz respeito a tais linhas teóricas, destacamos, respectivamente, as reflexões sobre: (1) a (inter)subjetividade na linguagem, as marcas do sujeito no enunciado e a singularidade da ocorrência contextual; (2) as condições sociais e históricas de produção do discurso e seus efeitos de sentido; (3) a interação social como realidade fundamental da língua; (4) o texto como processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas (cf. BENTES, 2008; MUSSALIM, 2006; FLORES e TEIXEIRA, 2015).

⁴ Cf. Antunes 2003.

chamando atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos” (p.143). A problematização desses aspectos possibilitaria o desenvolvimento de novas aprendizagens, tendo em vista que, no esforço de responder aos questionamentos do professor, o aluno acionaria as mais diversas estratégias linguísticas e discursivas para a reconstrução do seu texto.

Diante disso, podemos perceber que os enfoques dados ao ensino e à avaliação da produção escrita variam, entre outros fatores, conforme as concepções de língua que fundamentam a prática do professor de português. No entanto, apesar das reflexões feitas acerca do ensino e avaliação do texto a partir de uma perspectiva interacionista de língua, é possível dizer que, como aponta Marcuschi (2004a), *na prática pouco foi modificado no que diz respeito aos modos de avaliar a escrita na escola*. O professor, via de regra, permanece reduzido à figura do “corretor”, incidindo seu olhar sobre os aspectos mais superficiais do texto, enquanto o aluno, ao aceitar “jogar o jogo da escola” (GERALDI, 2011c), dedica-se às alterações formais propostas, sem atentar, contudo, para a produção de sentidos⁵. Esse panorama pode ser percebido também pelos textos produzidos pelos alunos, que, de acordo com Suassuna (2009a, p.74), continuam “artificiais, padronizados e carregados de problemas”.

Marcuschi (1999) nos explica ainda que as concepções de língua tradicional e discursiva têm se mostrado, em maior ou menor profundidade, presentes no ensino e avaliação da língua materna, delineando uma prática avaliativa polarizada. Tal polarização, por sua vez, sugere-nos a *persistência de uma inquietação ou mesmo lacuna na prática dos professores sobre o quê e como avaliar os textos dos alunos*. Ao que parece, apesar de procurar concordar com os princípios de uma avaliação formativa, *a escola ainda sente dificuldades em saber como avaliar*⁶. Diante desse panorama, algumas pesquisas de mestrado e doutorado procuraram abordar a questão do trabalho avaliativo com a produção escrita na escola em seus mais variados aspectos.

A pesquisa de doutorado realizada por Ruiz (1998) teve como objetivo encontrar resposta para a pergunta “como se corrige redação na escola?”. A autora se propôs a investigar as formas de registro de avaliação que propiciavam uma melhor atuação dos alunos na reescrita, por compreender que haveria uma estreita relação entre o modo como o professor

⁵ Algumas pesquisas também sugerem a permanência desse quadro. Cf. SILVA, 2012; SUASSUNA E BEZERRA, 2010.

⁶ Cf. Suassuna (2014) em entrevista concedida à revista *Na ponta do Lápis*, ano X, n 24. “Avaliar é preciso. Saber como, também”.

intervém no texto dos alunos e a performance de escrita destes. Para tanto, Ruiz realizou um trabalho de análise das escritas e reescritas feitas pelos alunos-sujeitos (total de 52), intermediadas pela correção⁷ dos professores-sujeitos (9). As primeiras versões e reescritas foram selecionadas de um *corpus* formado por 161 produções de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio, de três escolas municipais de Campinas (SP).

Entre as correções feitas nas primeiras versões, Ruiz identificou em seu estudo, além dos três tipos de correção propostos por Serafini (1989) – indicativa, resolutive, e classificatória –, mais um tipo de correção: a textual-interativa; representada, na maioria dos casos, pela escrita de “bilhetes”. Com base na análise das produções, a autora verificou que as correções que mais promoviam a reflexão dos alunos sobre a própria escrita eram aquelas que estabeleciam o diálogo entre professor e aluno no texto (leitura interventiva) e que não se restringiam às alterações relacionadas ao nível microestrutural da produção, mas que contribuíam para que os estudantes buscassem solucionar os “problemas de organização textual global” (RUIZ, 1998, p. 172).

Situação semelhante foi identificada, anos antes, no estudo realizado por Jesus (1995) sobre a reescrita de textos. Em sua dissertação de mestrado, *Reescrita: para além da higienização*, a autora propôs-se a pesquisar sobre o processo de reescrita desde a concepção da produção do texto inicial. Durante o período de coleta dos dados, Jesus acompanhou aulas em duas escolas municipais de São Paulo em turmas do Ensino Fundamental I, registrando não apenas os textos produzidos como também os diálogos estabelecidos entre professores e alunos. Ao buscar compreender as implicações decorrentes do processo de reescrita dos textos dos alunos, a autora constatou que a atividade de reescrita era concebida pelos professores como uma “tarefa de ‘pescar’ na superfície do texto os indícios de transgressão” (p. 111) – o que ela denominou de “higienização da escrita” –, e que a tentativa de apagamento do erro levava ao apagamento do posicionamento discursivo dos alunos, o que apontava para um trabalho pedagógico alheio à função interativa do texto; centrado na pasteurização da superfície linguística e no artificialismo da palavra.

⁷ Ruiz (1998) chama vulgarmente de *correção* a intervenção escrita que o professor faz no texto do aluno para falar sobre esse mesmo texto com o intuito de destacar e solucionar os diversos problemas nele encontrados. Há, pois, para a autora, uma distinção entre a “correção” como expressão tipicamente usada no contexto escolar para se referir à intervenção escrita feita pelo professor no texto do aluno e a “correção” estritamente associada à “procura pelo erro”, sobretudo de ordem gramatical.

Souza (2010), em sua pesquisa de mestrado, *Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas*, buscou analisar as práticas de avaliação da produção textual de cinco professoras do 5º ano do Ensino Fundamental que atuavam em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco localizadas na cidade Olinda (PE), com o intuito de identificar a relação entre as concepções de língua, escrita e avaliação das docentes e o trabalho de avaliação por elas realizado nos textos dos alunos, através dos aspectos priorizados na correção. Para isso, a autora recorreu aos métodos de entrevista e análise documental, a fim de analisar o trabalho de correção⁸ das professoras e as concepções que fundamentam sua prática.

De acordo com Souza (2010), os resultados da pesquisa mostraram que as práticas avaliativas das professoras priorizavam uma “avaliação monológica”, uma vez que não propiciavam o diálogo com os alunos ao corrigirem os textos. A autora observou ainda que o trabalho avaliativo com os gêneros enfatizava apenas seus aspectos estruturais e que, ao corrigirem os textos, as professoras identificavam com mais facilidade os aspectos da superfície textual. Diante disso, Souza afirma, a partir da análise das práticas de correção das educadoras, que a avaliação da produção escrita parece ser um terreno difícil de ser percorrido pelos professores de língua materna, uma vez que pôde perceber que as docentes revelavam possuir saberes sobre a avaliação, mas reconheciam, em sua maioria, que sentiam dificuldades de cunho teórico, prático e metodológico para avaliar a produção escrita.

A pesquisa de mestrado realizada por Silva (2012), por sua vez, intitulada *O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e a reescrita*, objetivou investigar intervenções avaliativas realizadas pelos professores ao longo das atividades de produção, revisão e reescrita dos textos em duas escolas públicas de Pernambuco. A pesquisa delineou-se com base no interesse da autora em analisar professores que trabalhassem com a produção de textos de “modo sistemático”, a partir da exploração dos gêneros textuais. O estudo foi realizado com uma professora da Rede Estadual de Ensino, em uma turma do 6º ano, e uma professora da Rede Municipal de Ensino do Recife, em uma turma do 8º ano.

Com base na análise das mediações das docentes, Silva concluiu que as atividades de avaliação – compreendidas desde a proposição da produção, passando pela revisão e reescrita – não se constituíam como “práticas interlocutivas”, uma vez que os alunos não participavam ativamente do processo avaliativo, não sendo conduzidos a refletirem sobre os elementos constitutivos do próprio texto, e, conseqüentemente, a reestruturarem seus conhecimentos

⁸ Expressão utilizada pela autora na pesquisa (cf. SOUZA, 2010).

sobre a escrita. Diante disso, Silva afirma que as intervenções, na maioria das atividades, centravam-se na análise do gênero pelo gênero, com poucas reflexões a respeito de suas funções sociodiscursivas, evidenciando um ensino focado no que é “mais visível e palpável na língua”, ou, dito de outra maneira, no que é mais superficial no texto (cf. SILVA, 2012, p.274).

Em estudo mais recente, Alexandre (2015) pôs-se a investigar, em sua pesquisa de mestrado *Entre o estrutural e o discursivo: concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar*, de que maneira os professores conciliam o estrutural e o discursivo ao avaliarem a produção escrita de seus alunos. Para tanto, o autor analisou as práticas de ensino e avaliação de duas professoras que atuavam em turmas do Ensino Médio em duas escolas públicas de Pernambuco. Uma das professoras investigadas promoveu a interação entre vários discursos ao tratar de uma determinada temática, e demonstrou ser, na apreciação do pesquisador, uma *docente-leitora*. Segundo Alexandre, o trabalho da docente foi direcionado também de modo que os alunos tivessem consciência dos aspectos estruturais e discursivos do texto, levando-os a escreverem com mais qualidade.

A outra professora observada, entretanto, apresentou leituras fragmentadas ou escassas e não desenvolveu nenhuma temática específica durante o período em que as aulas foram observadas. O autor constatou ainda que, ao não explicitar os critérios de avaliação das produções, a docente demonstrou uma análise irregular dos textos, privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros. Em virtude disso, para o pesquisador, pouco se conciliou o estrutural e o discursivo nas produções, o que impediu que os alunos conseguissem desenvolver textos mais interessantes e articulados. Em suma, entre outros aspectos, a pesquisa de Alexandre (2015) indica que a conciliação entre o estrutural e o discursivo no contexto de avaliação da produção escrita ainda é um desafio a ser enfrentado na escola.

Essas pesquisas trazem significativas contribuições para a área da educação e nos apresentam indícios sobre como tem sido a avaliação da produção escrita na escola. Apesar disso, no contexto do Ensino Médio, etapa de escolarização em que *ainda há* uma demanda por pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico no âmbito da língua materna (cf. BUNZEN, 2006), algumas questões ainda se colocam como pertinentes para nós: *como os professores avaliam a produção escrita dos alunos no Ensino Médio?* Ou ainda, tendo em vista que o modo de agir do professor reflete em grande medida suas concepções sobre determinada ação (no caso, o ato de avaliar) e que o conjunto de saberes sobre o objeto avaliado dão forma a um modo de agir, particularmente, de avaliar (cf. BARLOW, 2006), nos questionamos: *quais*

modos os professores desenvolvem para avaliar os textos produzidos pelos alunos nesse nível de escolaridade?

Essas perguntas nos levam ao objetivo geral de nossa pesquisa: *investigar os modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do Ensino Médio*. Para tanto, estabelecemos três objetivos específicos:

- a) Compreender e interpretar a concepção dos professores sobre a avaliação da produção escrita;
- b) Analisar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de textos no Ensino Médio;
- c) Analisar as marcas de intervenção realizadas pelos professores nos textos dos alunos e os critérios de avaliação subjacentes a essas marcas.

Acreditamos que nossa questão de pesquisa contribui para o debate sobre a avaliação no âmbito da linguagem e, especialmente, da escrita, por duas razões principais. A primeira delas é a persistência de modos de avaliar centrados nos aspectos formais e superficiais do texto, conforme procuramos apresentar nesta introdução. Outro motivo que, a nosso ver, aponta para a relevância de nosso trabalho é, como já dito, o fato de existirem poucos estudos direcionados às últimas séries da educação básica, que tenham como problemática de investigação a avaliação da produção escrita. Essa afirmativa se baseia, inclusive, em nossa revisão de literatura, tendo em vista que pudemos perceber que a maioria dos estudos sobre avaliação são direcionados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental⁹. Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa atende a uma importante demanda de investigação da avaliação da produção escrita no contexto do Ensino Médio.

⁹ Após a delimitação do nosso objeto de investigação, realizamos um levantamento bibliográfico no Banco de teses da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Entre as pesquisas encontradas nessas plataformas sobre a avaliação da produção escrita na escola (total de 14), de 2000 a 2016, nove tinham como objeto de estudo a avaliação do texto escrito no Ensino Fundamental I ou II (FERREIRA, 2005; TOMAZONI, 2005; ALBERT, 2007; SOUZA, 2010; LISBOA, 2011; AURIEMO, 2012; SILVA, 2012; SOARES, 2014; NASCIMENTO, 2015), uma objetivou analisar o processo de produção textual, desde a motivação à avaliação, no Ensino Fundamental e Médio (HERREIRA, 2000), e quatro investigaram, com enfoques diferenciados, a prática de avaliação da produção escrita no Ensino Médio (POSSATI, 2013; BOUZADA, 2014; DIAS, 2015; ALEXANDRE, 2015), sendo uma dessas pesquisas (cf. BOUZADA, 2014) direcionada ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Apresentado o contexto em que se insere nosso estudo e lançada a nossa questão de pesquisa, traçaremos o caminho que percorremos para a construção do referencial teórico e da metodologia utilizada na pesquisa, a qual está subdividida em: referencial teórico; percurso metodológico e procedimentos de coleta e critérios de análise; análise dos dados; além desta introdução e das considerações finais.

No que concerne ao referencial teórico da pesquisa, abordamos, inicialmente, os *paradigmas de avaliação tradicional e formativo*, discutindo sobre os pressupostos que fundamentam os paradigmas avaliativos e seus principais desdobramentos para o processo de ensino e de aprendizagem. Depois, detivemo-nos sobre a *avaliação formativo-discursiva*. Na sequência, refletimos sobre *as concepções que embasam o ensino de língua materna* e sua relação com os *paradigmas de avaliação escolar no âmbito da linguagem*, o que compôs a seção denominada *Avaliação em língua materna*.

Em seguida, partimos para a *contextualização do ensino da escrita no Brasil*, refletindo sobre as principais perspectivas teórico-metodológicas construídas ao longo do século XX e suas implicações para o trabalho pedagógico com a escrita na escola. Após esse remonte histórico, buscamos apresentar o *ensino da escrita na escola contemporânea*, destacando os *encaminhamentos mais recentes que vêm orientando o trabalho do professor com a escrita no contexto do Ensino Médio*.

Por fim, e já numa perspectiva formativo-discursiva, tematizamos sobre a *avaliação da produção escrita*, de modo a refletir sobre os *princípios que regem a avaliação do texto escrito e os critérios de avaliação*, além das *intervenções pedagógicas* realizadas pelos professores para avaliar a escrita dos alunos.

No *percurso teórico-metodológico* da pesquisa, buscamos esclarecer, primeiramente, nossa opção pela *pesquisa qualitativa*. Em seguida, no que diz respeito à explicitação do *corpus*, procuramos delimitar o *campo de investigação* e os *sujeitos participantes* da pesquisa, momento em que traçamos tanto o *perfil das escolas* selecionadas quanto o *perfil dos professores-sujeitos* de nossa investigação. Na sequência, apresentamos os *procedimentos de coleta* (observação, análise documental e entrevista) e os *critérios de análise*.

Na seção destinada à *análise do corpus*, com o intuito de compreendermos os modos de avaliação da produção escrita na prática dos professores-sujeitos, dedicamo-nos a analisar as *observações de aulas*, atentando para as concepções implícitas de língua e escrita e os procedimentos didáticos realizados, e os *textos avaliados*, através da análise das intervenções escritas nas produções solicitadas na sequência de atividades proposta por cada docente no

contexto de aula. As *entrevistas*, por sua vez, foram analisadas juntamente com a análise das observações e/ou dos textos em avaliação.

Nas *considerações finais*, retomamos nosso objetivo de pesquisa, relacionando-o com a escolha dos professores-sujeitos. Em seguida, buscamos refletir sobre os seus respectivos modos de avaliar a escrita dos alunos, a partir dos dados produzidos nas sequências de atividades desenvolvidas pelos docentes. Por fim, destacamos a interdependência entre o trabalho avaliativo e toda a prática pedagógica, bem como a necessidade de articulação entre a avaliação da produção escrita e o processo de ensino e de aprendizagem.

A seguir, iremos discutir os pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Pensar sobre avaliação em língua materna, mais precisamente sobre os modos de avaliação da produção escrita, requer, antes de tudo, um entendimento sobre os modos de organização social, política e econômica da sociedade, uma vez que estes irão repercutir na construção dos paradigmas de avaliação. Nesse sentido, é possível afirmar que “a avaliação, enquanto procedimento educativo, não pode ser compreendida como algo em que se mexa sem levar em conta o sistema de relações que a produz” (RIBETTO *et al*, 2008, p. 110). Isso quer dizer que os paradigmas avaliativos encontram-se atrelados a uma teia de relações sociais que evidenciam determinadas concepções de sociedade e também de educação, as quais repercutirão nas práticas de avaliação.

Ao refletir sobre os pressupostos epistemológicos da avaliação educacional no Brasil, Franco (1990) defende que é preciso identificar em que matriz epistemológica os diferentes modelos ou paradigmas avaliativos estão pautados, para que se complete o real entendimento sobre cada um deles. A autora destaca também que as decisões tomadas quanto ao processo avaliativo *não são neutras*, uma vez que trazem em seu bojo “uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade” (p.63), o que torna evidente o sentido político da avaliação. Dessa maneira, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação estará sempre a serviço de um projeto político e será dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência, de educação, que serão expressos na prática pedagógica (CHUEIRI, 2008).

Tendo por base tais compreensões acerca da avaliação escolar – atravessada por concepções sociais, educacionais, políticas e epistemológicas –, buscaremos neste momento apresentar dois grandes paradigmas avaliativos – que chamaremos de tradicional e formativo¹⁰ –, a fim de destacarmos suas características mais relevantes, os pressupostos epistemológicos subjacentes aos paradigmas avaliativos e os desdobramentos destes para o processo de ensino e de aprendizagem. Em seguida, passaremos a relacionar tais discussões com a avaliação em língua materna.

¹⁰ Com base na nomenclatura utilizada por Suassuna (2007a) ao tratar dos paradigmas de avaliação escolar.

2.1.1 Paradigmas de avaliação escolar: do tradicional ao formativo

De acordo com estudo realizado por Suassuna (2007a) sobre os paradigmas de avaliação, o paradigma tradicional recebe tal denominação por estar relacionado ao que é historicamente posto pela tradição. Segunda a autora, esse modelo estruturou-se no início do século XX e sofreu uma série de influências de cunho social, político, econômico e ideológico, até a década de 1990. Apesar de ser subdividido em quatro fases¹¹, cada qual apresentando suas peculiaridades, é possível dizer que as principais características desse paradigma são o sistema de classificação, a medição, a meritocracia, o tecnicismo, a hierarquização, e a valorização de resultados observáveis e do desempenho em função de critérios de julgamento previamente definidos.

A primeira fase do paradigma tradicional compreendeu o início do século XX até a década de 1930 e teve como principais características a *medição* e a *classificação*. Para Suassuna (2007a), essa fase manteve suas bases na matriz positivista e se destacou pela influência da Psicologia (sobretudo a Psicologia Comportamental¹²) e da Psicometria, responsável por medir a inteligência e o desempenho humano por meio de sistemas de notação, verificação e controle, bem como por elaborar testes padronizados, rigorosos, válidos e fidedignos. Tal modelo de avaliação inspirou-se nas ciências exatas e da natureza, em que se destacavam o controle de variáveis, a generalização dos resultados, a fixidez nas conclusões, a repetição de resultados, além de, nos fenômenos constatados, a suposição de uma relação automática de causa e efeito.

A segunda fase desse paradigma dominou o período compreendido entre o final dos anos 1930 e o início da década de 1960, e caracterizou-se pela *avaliação por objetivos*. Devido ao enfraquecimento da economia norte-americana e a consequente busca por uma recuperação financeira, a década de 1930 se destacou pelo surgimento de políticas que fomentaram a contenção de despesas e o desenvolvimento da indústria estadunidense. A partir de então, os programas educacionais foram vistos como uma oportunidade de crescimento do país, e a avaliação, como gerenciamento eficaz pelo qual se objetivava o alcance da qualidade e da excelência no ensino. Nesse contexto, o desempenho individual dos alunos era medido

¹¹ Ao traçar uma visão panorâmica dos paradigmas de avaliação nesse estudo, Suassuna (2007a) esclarece que as fases apresentadas não representam uma crença em uma sucessão cronológica linear ou modelo avaliativo preciso, mas devem ser entendidas como referenciais cujas características devem ser tomadas como indicadores de um determinado modo de pensar e praticar a avaliação num certo momento sócio-histórico.

¹² Os estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem influenciaram sobremaneira a avaliação educacional, tendo em vista que tal abordagem considera que a aprendizagem pode ser quantificada, medida (cf. CHUEIRI, 2008).

por um programa de ensino ou currículo em que o alcance dos objetivos era constatado pela observação de mudanças comportamentais. De acordo Suassuna (2004), embora fosse essencial, a definição de objetivos não era suficiente para garantir a aprendizagem, uma vez que se reduzia à medição dos desvios relativos aos desempenhos dos alunos em comparação aos objetivos previamente estabelecidos.

Álvarez Méndez (2002) relaciona a “pedagogia por objetivos”¹³, e, por seu turno, a avaliação por objetivos, à mentalidade positivista, visto que o conhecimento é reduzido a um conjunto de objetivos “empiricamente observáveis”. Nessa perspectiva, a aprendizagem é limitada a condutas verificáveis e inibe-se o caráter explorador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os objetivos predefinem o que o aluno deve aprender (como receptor passivo) e há predição dos resultados. Para o autor, o modelo de avaliação decorrente dessa pedagogia, a partir da visão instrumental do conhecimento, reduz-se à aplicação de provas objetivas, o que exige que o professor “transfira o conhecimento a respostas precisas e inequívocas” (p. 31). Em vista disso, Méndez sustenta que a aprendizagem torna-se algo que se pode manipular e, inclusive, prever. Apesar de apresentar as mesmas bases do positivismo, da racionalidade instrumental e da lógica utilitarista que fundamentaram o modelo avaliativo anterior, Suassuna (2007a) esclarece que, nessa fase, a avaliação é deslocada da medição para o gerenciamento dos sistemas e dos desempenhos individuais.

Durante as décadas de 1960 e 1970, houve uma profissionalização do campo da avaliação, que representou a terceira fase do paradigma tradicional. Segundo Suassuna (2007a), tal período foi marcado por intensas transformações na sociedade e por uma eclosão de movimentos sociais em prol dos direitos das minorias, sobretudo nos Estados Unidos. Nesse cenário, a avaliação assumiu o papel de identificar e minimizar os problemas de cunho social por meio de políticas que racionalizassem a distribuição de renda, tendo como suporte as ciências humanas e sociais. Esse modelo, embora tenha consolidado o caráter político e público da avaliação, ainda mantinha vínculo com a matriz positivista, já que as políticas de governo eram medidas com o intuito de aumentar a produtividade dos programas e de otimizar a relação custo-benefício.

A última fase que constitui o paradigma tradicional vai do final dos anos 1970 estendendo-se até parte da década de 1990 e é definida pela *lógica neoliberal de mercado*. O

¹³ Essa pedagogia, como mostra Luckesi (2011, p. 28), remonta à proposta de “ensino por objetivos”, concebida por Ralph Tyler. Tal proposta correspondia à necessidade de se estabelecer, com precisão e clareza, o que o educando deveria aprender e, consequentemente, como o professor deveria agir para que esse aprendizado fosse efetivado.

momento histórico foi marcado pela crise do petróleo e da economia mundial, o que fez com que o Estado, de provedor de melhorias sociais, passasse a assumir o papel de controlador e avaliador. Nesse sentido, as políticas de governo voltaram-se, mais uma vez, para a contenção dos gastos, além de estimularem a racionalidade e a competitividade, próprias do modelo neoliberal. No contexto educacional, as instituições públicas de ensino (sobretudo as universidades) passaram a ser vistas pela ótica da racionalização das despesas e sofreram um processo de sucateamento. Tal conjuntura resultou ainda em mudanças de conteúdos no ensino e dos procedimentos de avaliação que visavam ao desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com o que era requerido pelo mercado.

Ao relacionar neoliberalismo e educação, Suassuna (2004) esclarece que, na perspectiva da educação enquanto mercado, o conhecimento é concebido como mercadoria, e não como construção ou processo. Nesse sentido, a educação teria, dentro desse princípio, a função primordial de formar para o mercado de trabalho, “dando a cada um, conforme suas capacidades, o que sua posição social lhe destina” (p. 47). Também no que diz respeito a essa lógica de mercado, Barriga (2003) afirma que, sob a égide de uma política educacional de corte neoliberal, buscaram-se justificativas “acadêmicas” a fim de embasar a restrição ao acesso à educação; justificativas essas que criaram novos “fetiches pedagógicos¹⁴”, a exemplo do conceito de “qualidade da educação¹⁵”.

Diante desse breve quadro, podemos observar que, a despeito das características correlacionadas aos fenômenos políticos, econômicos e sociais vividos em cada período mencionado, o paradigma tradicional – que dominou grande parte do século XX –, em todas suas fases, põe em relevo um conjunto de modelos avaliativos que se interpõem e que lidam de modo semelhante com o sujeito avaliado: como um “produto acabado” dentro de um sistema de verificação de desempenhos ou objetivos a serem atingidos, numa perspectiva positivista e a-histórica. Mais que isso, os modelos avaliativos tradicionais têm se mostrado historicamente atravessados pela ideologia do *exame*. Ideologia essa fundamentada na medição, na classificação, e na seleção, o que, por sua vez, tem produzido o fenômeno do fracasso escolar e reforçado os processos de exclusão dentro e fora da sala de aula (cf. PERRENOUD, 1999; ESTEBAN, 2003; SUASSUNA, 2004; LUCKESI, 2011).

¹⁴ Mais adiante retomaremos esse conceito, explicitando a definição dada por Luckesi (2011) ao tratar da pedagogia do exame.

¹⁵ O autor explica que, dentro de uma concepção neoliberal, essa expressão é mais utilizada como uma ideologia pelo sistema educativo do que propriamente como uma orientação sobre determinadas práticas (cf. BARRIGA, 2003, p. 54).

Em razão de todos esses desdobramentos para a prática educativa, importa-nos, neste momento, tecer algumas considerações sobre a questão do exame e sobre o espaço superdimensionado que este ocupa no contexto educacional, para, em seguida, evidenciarmos o que impulsionou a revisão paradigmática a partir de uma nova concepção de avaliação.

De acordo com Barriga (2003), em termos gerais, o exame é concebido pela instituição escolar, pelos pais, pelos alunos e, inclusive, pelos professores, como um meio de se obter o conhecimento “objetivo” acerca do saber demonstrado por cada estudante. Essa representação global torna evidente um sistema em que as relações pedagógicas são pervertidas em razão desse instrumento, e, por assim dizer, de seus resultados, que são transformados em notas. Estas, todavia, ainda segundo o autor, não respondem a um problema educativo nem estão necessariamente ligadas à aprendizagem do aluno, mas estão a serviço do exercício do poder e do controle social.

Outro autor que trata desse tema e de seus desdobramentos para a prática educativa, principalmente para a relação professor-aluno, é Luckesi (2011). Segundo ele, as escolas brasileiras, públicas e particulares, nos mais diferentes níveis de ensino, têm operado mais com exames – isto é, com a classificação e a seletividade – do que efetivamente praticado uma avaliação da aprendizagem dos educandos. Para sustentar essa tese, Luckesi faz alguns apontamentos acerca da pedagogia do exame, e como exemplo mais visível e explícito dessa pedagogia, o autor faz referência às práticas avaliativas desenvolvidas no terceiro ano do Ensino Médio, nível de escolaridade em que “todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade” (p. 35).

Nessa perspectiva, a lógica do exame estabelece, cada vez mais precocemente nas escolas¹⁶, a cultura de que o aluno deve ser, ao longo de sua escolaridade, preparado para obter uma *promoção*, a qual é encarada como uma espécie de prêmio almejado pelos estudantes, pelos pais, e pelas instituições escolares; estas quase sempre interessadas em divulgar o quão prezam pela qualidade do ensino e pelo “sucesso” de seu alunado. Sobre essa questão, Luckesi (2011) chama atenção para o fato de que a busca pela promoção faz com

¹⁶ Sobre isso, Luckesi (2011) traz um interessante relato de acompanhamento de crianças que saíram de uma escola, que apenas atendia até o 5º ano do Ensino Fundamental, e passaram para o 6º ano em outra escola. Nesse contexto, o autor relata que foi possível perceber, já nos primeiros meses de aula, uma mudança significativa na fala e na crença das crianças, tendo em vista que comentários do tipo “Hoje, tivemos uma atividade legal na escola” passaram a dar lugar a discursos como “Tirei 3.2 valendo 5”; “Graças a Deus, já passei nessa unidade; com isso é mais fácil chegar ao final do ano com 28 pontos, necessários para a aprovação”; e “Amanhã é dia de prova...e vai ser com fiscal”, evidenciando que as crianças aprenderam rapidamente a se adequarem à lógica do exame escolar.

que, já no início do ano letivo, os alunos se interessem em saber como se dará esse processo no final do período escolar e os modos pelos quais as notas e médias serão obtidas em função da promoção almejada. Ainda por essa lógica, os professores passam a usar provas e notas como mecanismo de ameaça, que funciona como fator de motivação para que os alunos, sob a égide do medo¹⁷, estudem a fim de obter as melhores notas.

Outro mecanismo de controle imprescindível ao sistema educacional em que a avaliação é tomada como exame é o *fetichê*. Luckesi (2011) explica que por fetichê podemos entender uma “entidade” criada pelo homem a fim de atender a uma necessidade, “mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se.” (p. 41). No contexto escolar, o exame assume essa dimensão ao distanciar-se do processo de ensino e aprendizagem – e por sua vez da relação professor-aluno – e dele tornar-se independente. Isso quer dizer que a avaliação ao adquirir o *status* de exame apaga a relação entre os principais sujeitos da prática educativa e “coisifica-se” ao conferir ao sistema de notas a função de medir o conhecimento dos alunos e determinar a qualidade da aprendizagem; esta, por extensão, também é reificada, pois passa a ser vista como “coisa” e não como processo. Nesse contexto, Barriga (2003) afirma que o professor perde a imagem integrada de sua profissão para transformar-se em “um operário a mais na linha de produção educativa” e “a avaliação (exame) se converte em um espaço *independente* do processo escolar” (p. 73, grifo nosso).

Esteban (2008) também dialoga com os autores supracitados ao se referir à prática do exame como responsável por produzir a distância entre os sujeitos da relação pedagógica, em que um deles (notadamente o aluno) passa a ser objetivado a fim de que seja avaliado. A autora traz luz sobre o fato de que os alunos (assim como os conhecimentos) são fragmentados em “partes observáveis”, que passam a ser quantificadas, classificadas e registradas, tornando clara a posição do educando na “hierarquia da sala de aula, da escola e da sociedade” (ESTEBAN, 2008, p.17). O exame, assim, assume sua forma mais perversa ao identificar quem ocupa as melhores posições na hierarquia escolar¹⁸, e quem, em

¹⁷ Luckesi (2011) explica que o medo atua como um importante fator de controle social em todas as instituições sociais (Estado, igreja, família e escola), e que, quando internalizado, torna-se um excelente meio para impedir supostas ações indesejáveis.

¹⁸ Sobre a criação das hierarquias de excelência na escola, vale a pena uma apreciação da obra de Perrenoud (1999). Segundo o autor, há uma estreita relação entre as normas de excelência estabelecidas pelas instituições de ensino e o fenômeno do fracasso/êxito escolar. Nesse contexto, os alunos passam a ser classificados e julgados por seus êxitos ou fracassos a partir de um programa de ensino definido pelas hierarquias de excelência e segundo os procedimentos de avaliação próprios da organização escolar. Isso significa que a escola, enquanto instituição que herdou da sociedade o direito de impor sua definição de êxito a seus usuários, passa a ter o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito no sistema educacional, o que se apresenta se não como verdade única, como a única legítima.

consequência dessa hierarquia, deverá ser excluído. Em virtude disso, Luckesi (2011) assegura que, além de desenvolver no nível psicológico personalidades submissas, do ponto de vista sociológico, a avaliação utilizada de forma fetichizada tem sido extremamente útil aos processos de exclusão social.

É preciso esclarecer ainda que, na perspectiva da avaliação tradicional, em que o exame ocupa um espaço dominante, o tratamento dado ao erro é algo que passa a ser bastante questionado. Isso porque as singularidades dos indivíduos, via de regra, são desprezadas, tendo como pressuposto uma pretensa homogeneização da aprendizagem. O erro constitui, nesse contexto, uma falha, um desvio que necessita ser corrigido (sem nenhuma reflexão que leve a uma autoavaliação do estudante e ao levantamento de hipóteses), e o aluno é visto como um sujeito passivo, situado nos extremos da dicotomia conhecimento-ignorância. Dessa maneira, não importa o que o educando já saiba em relação ao objeto de conhecimento em estudo, mas apenas aquilo que ele deveria saber a partir do que é proposto pelo programa de ensino como objetivo a ser alcançado.

Ainda de acordo com esse pensamento, Esteban (2003) afirma que o erro é entendido como resultado do desconhecimento do aluno, sendo, portanto, uma resposta que possui valor negativo para a escola. Em vista disso, esta concentra seus esforços na tentativa de que o erro – revelador do suposto não-saber – seja substituído pelo acerto, o qual é associado ao saber que coincide com aquilo que é valorizado e aceito pela instituição escolar. A leitura feita acerca do “saber” ou “não-saber” dos educandos, com base na classificação de suas respostas em “acertos” e “erros”, marca, segundo a autora, um processo excludente que gera

práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e por que não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento (ESTEBAN, 2003, p. 15).

A denúncia feita por Esteban evidencia que o emudecimento das “vozes dissonantes” no cotidiano escolar, além de desvalorizar os múltiplos saberes e impossibilitar o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos, reforça a hierarquização e a exclusão que já estão postas na sociedade. Em virtude disso, a autora afirma que a prática avaliativa classificatória, legitimada pela lógica do exame, tem-se apresentado insuficiente por ter “o silenciamento como o fio que tece a relação entre ‘avaliar’, ‘corrigir’ e ‘selecionar’”

(ESTEBAN, 2003, p. 16). Por isso mesmo, esse modelo de avaliação, como lembra Suassuna (2004), tem historicamente funcionado como legitimador do fracasso escolar e naturalizado o processo de exclusão social, tendo em vista que, ao selecionar, silencia e coloca à margem os que se afastam daquilo que é definido como êxito no sistema educacional.

Perrenoud (1999) endossa essa crítica ao explicar que, não satisfeita em produzir o fracasso escolar – que se configura dentro do quadro de negações de múltiplas vozes e saberes –, a avaliação tradicional tem sido também responsável por empobrecer as aprendizagens e induzir nos professores didáticas conservadoras. Os alunos, por sua vez, usam das mais variadas estratégias para melhorarem sua posição na classificação, tendo em vista que as hierarquias de excelência assumem grande importância não só para si próprios, mas também para suas famílias. De outra parte, há os que desistem de competir pela excelência e decidem assumir sua suposta falta de competência: tornam-se indiferentes às notas ruins, ausentam-se mental ou fisicamente das aulas, e fazem de tudo para fugir das situações de avaliação (PERRENOUD, 1999).

No que diz respeito à aferição do aproveitamento escolar dos alunos, Luckesi (1983) sustenta que a prática avaliativa classificatória tem corrompido o sentido da avaliação na escola. Para o autor, os professores utilizam-se da avaliação para classificar seus alunos em “inferior”, “médio” ou “superior” de acordo com suas performances nos testes, as quais são traduzidas em notas. E ainda que haja um crescimento no desempenho dos alunos nos sucessivos testes, tal crescimento passa a ser desconsiderado à medida que as notas são somadas e divididas de modo que “o valor da conduta anterior pode ser determinante sobre o valor da conduta atual” (p.50). A avaliação torna-se, assim, uma questão contabilista e não educacional. Cabe aqui ainda o questionamento feito por Suassuna (2004) acerca do que é mensurável em termos de conhecimento, já que este não é algo pronto, mas resultado da construção do sujeito. Para a autora:

O que, efetivamente, pode ser expresso através de notações numéricas e medidas são informações e saberes destacados de um processo dinâmico e global. Nesse sentido, os instrumentos de medida da informação, além de deturparem as noções de conhecimento e aprendizagem como construções dos sujeitos, acabam reforçando o modelo pedagógico centrado na transmissão, exatamente porque priorizam ou absolutizam a relação unilateral e informacional, em detrimento da relação comunicacional. O exame assim concebido estaria de acordo com a matriz ideológica que valoriza a competição e não a cooperação, o individualismo e não a solidariedade (SUASSUNA, 2004, p. 82).

Do exposto, podemos perceber que a avaliação tradicional pouco tem servido à educação, por deturpar a relação pedagógica (de modo a trazer sérios prejuízos tanto à prática de ensino do professor quanto à qualidade das aprendizagens dos alunos) e por prescindir de um projeto educativo relevante, que ultrapasse a questão técnica e ressalte a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento. Tal projeto educativo, conforme argumenta Nagel (1996), está intimamente relacionado a um projeto de vida e de sociedade, através do qual a avaliação encontra real significação:

Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais. A avaliação em si mesma, tomada como operação técnica, não tem sentido, nem significado. A avaliação tem – enquanto técnica – a função de prover informações úteis aos homens. E é nos limites dessa possibilidade técnica de prover informações úteis, importantes, necessárias aos homens, que a questão básica se impõe: o que é útil, importante e necessário para os homens? (p. 29)

Isso nos leva a acreditar que se não for para transformar a vida dos alunos (dentro e fora da escola), de nada serve a prática avaliativa a não ser para elaborar rankings e criar abismos entre o “primeiro” e o “último” colocado, entre os que obtiveram o “melhor” e o “pior” desempenho, evidenciando apenas os possíveis desníveis de conhecimento entre os aprendizes através de uma atribuição numérica. Nesse sentido, Esteban (2003) ressalta a urgência de se lançar novos olhares sobre os procedimentos e instrumentos avaliativos, atentando para discursos e práticas, a fim de evitar que “a perspectiva *técnica* continue colocando na sombra a perspectiva *ética*” (p. 10), como tem ocorrido com a prática da classificação, a qual tem funcionado como instrumento de controle e de limitação das atuações de professores e alunos na escola.

O conjunto de críticas acerca do paradigma tradicional em que a avaliação é concebida como exame, como apresentamos, evidenciou a necessidade de que os pressupostos epistemológicos que sustentam os modelos tradicionais de avaliação fossem repensados e os aspectos relacionados à prática avaliativa fundamentada nessa episteme, redefinidos. Para Esteban (2003, p.16), a redefinição paradigmática “parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva” e é direcionada “pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas e vozes”. É, então, nesse contexto de busca por outras possibilidades de avaliação, as

quais confirmam novos significados à prática educativa, que a concepção de avaliação formativa emerge, constituindo o que pode ser chamado de um novo paradigma ainda em processo de construção.

2.1.2 Avaliação formativo-discursiva

O conceito de avaliação formativa foi inicialmente proposto por Michael Scriven (1967) em relação aos currículos e só depois se estendeu à avaliação da aprendizagem. Apesar de apresentar inicialmente um viés tecnicista, é possível vislumbrar nessa noção uma abordagem preocupada em fornecer respostas tanto ao aluno quanto ao professor no que diz respeito ao seu progresso ao longo de determinado período, o que se associou a uma avaliação de caráter formativo e integrada à ação pedagógica. A partir dessa primeira noção de avaliação formativa, nas últimas décadas, muitos educadores passaram a pensar a avaliação escolar, sobretudo, no que concerne à regulação das aprendizagens. Nesse sentido, por ter como propósito fundamental melhorar as aprendizagens, a avaliação formativa passou a ser reconhecida como *avaliação para as aprendizagens* (CRUZ, 2010; HADJI, 2001; FERNANDES, 2006).

Perrenoud (1999), ao discutir a avaliação entre duas lógicas – tradicional e formativa (emergente) –, esclarece que a prática avaliativa encontra-se no cerne das contradições do sistema educativo, justamente por se colocar continuamente entre “a articulação da seleção e da formação, do reconhecimento ou da negação das desigualdades” (p. 10). A coexistência entre essas duas lógicas na escola faz com que avaliar signifique assumir uma postura, privilegiar um modo de estar no mundo, bem como eleger determinadas opções epistemológicas e éticas. Por isso, avaliar a aprendizagem em uma perspectiva formativa é, antes de tudo, um ato que demanda comprometimento político, visto que implica agir de modo inclusivo dentro de um sistema excludente (PERREOUND, 1999; SUASSUNA, 2004; LUCKESI, 2011).

Apesar de ver relação entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa emergente no contexto escolar, Perrenoud (1999) destaca que, na perspectiva da avaliação formativa, são colocadas à disposição do professor informações mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, é possível que o docente interprete melhor as aquisições dos educandos, bem como suas dificuldades, de modo a regular de maneira mais individualizada suas intervenções a fim de que a aprendizagem seja otimizada. Nesse sentido,

a intenção da regulação da aprendizagem em curso seria determinar, ao mesmo tempo, o quanto o aluno já percorreu em sua trajetória de aprendizagem e o quanto ainda resta percorrer.

De modo semelhante, Silva (2004) considera que a razão de ser da avaliação está no acompanhamento interativo e regulador dos objetivos que se pretendem ser atingidos com vistas à aprendizagem. Para tanto, o papel formativo-regulador da avaliação coloca-se como fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos e dos conteúdos de aprendizagem dos alunos; o que só é possível graças ao caráter constituinte e integrador da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é, portanto, ainda de acordo com Silva, responsável por estabelecer os nexos necessários para que ocorra o diálogo entre o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a própria avaliação, de modo a retroalimentar toda a prática pedagógica.

Zabala (1998) vê a avaliação formativa a partir de uma mudança de perspectiva no que concerne às concepções de ensino e aprendizagem. O autor entende que quando a formação integral dos alunos assume centralidade no ensino, mudanças fundamentais na avaliação ocorrem a fim de que todas as capacidades dos educandos sejam desenvolvidas, não só aquelas associadas às “necessidades do caminho para a universidade” (p.197), conforme tem acontecido em uma perspectiva de avaliação centrada na seleção. Assim, a análise exclusiva dos resultados obtidos nos instrumentos avaliativos dá lugar a uma avaliação processual de ensino e aprendizagem, que compreende:

- (1) a avaliação inicial do conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar;
- (2) o planejamento de tarefas que propiciem a aprendizagem;
- (3) o estabelecimento de novas atividades e intervenções com base nas necessidades observadas (regulação);
- (4) o conhecimento dos resultados obtidos;
- (5) a compreensão e valoração de todo o processo (avaliação global ou integradora).

De outro ângulo, Esteban (2003) defende a avaliação como prática de investigação. Na opinião da autora, ao contrário de uma avaliação de caráter classificatório, a avaliação como processo de investigação constitui-se a partir da perspectiva da heterogeneidade, em que as respostas predeterminadas cedem lugar a respostas em processo de construção, desconstrução e reconstrução, o que faz com que o professor reflita sobre como avalia, e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos, sobre sua prática e seu próprio movimento de construção do saber.

Por esse prisma, o erro, que numa concepção tradicional de avaliação possui um valor estritamente negativo por revelar uma suposta ignorância do educando, passa a constituir uma oportunidade de compreensão do processo de construção do conhecimento e de superação do “ainda não saber”, abrindo espaço para o reconhecimento de pistas sobre como os alunos estão articulando os saberes e interpretando o que está sendo ensinado, assim como para a elaboração de novos questionamentos. É nesse sentido que o erro, de acordo com Esteban (2003), revela muito mais o que educando sabe do que o que ele ainda não sabe, e, portanto, o que pode vir a saber. Dessa forma, é concebendo a avaliação como processo investigativo que o professor redefine sua prática avaliativa de modo a refletir sobre sua ação e investigar os indícios e os significados presentes nas respostas dos alunos.

É possível estabelecer semelhanças entre essa visão e a defendida por Hoffmann (2003) ao tratar da avaliação como prática mediadora. Para a autora, em vez de se constatar respostas certas ou erradas, com base em uma verificação periódica, para julgar o aproveitamento escolar do aluno, o processo de investigação propicia um acompanhamento das hipóteses formuladas pelo estudante em situações de aprendizagem. Hoffmann esclarece ainda que tal acompanhamento não representa a mera observação das ações e atividades realizadas pelos alunos, seguida do registro de seu desempenho, mas significa uma responsabilização por parte do professor pelo seu “ir além”. A avaliação, nesses moldes, nega o modelo voltado para a “transmissão-verificação-registro” e favorece uma “ação reflexiva do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido para a produção de saber enriquecido” (p.116). Noutras palavras, é no movimento de *ação-reflexão-ação* que professor e aluno, através de uma relação dialógica, podem alcançar um saber mais enriquecido e carregado de significados.

No tocante à avaliação mediadora, Hoffmann (2003) revela que muitos docentes alegam a impossibilidade de estabelecerem uma relação dialógica ao avaliarem, devido ao número elevado de estudantes por turma e ao tempo reduzido de trabalho, sobretudo no Ensino Médio, nível de ensino em que os conteúdos costumam ser mais fragmentados¹⁹. A autora explica, no entanto, que o diálogo enquanto princípio fundamental da avaliação mediadora não se estabelece obrigatoriamente pela comunicação verbal direta do docente com cada um dos seus alunos, mas consiste na leitura investigativa do professor sobre o processo de construção de conhecimento dos educandos, de tal modo que, mesmo que não haja

¹⁹ Cf. Bunzen (2006).

possibilidade de realizar comentários individuais sobre suas produções e questionamentos, ele possa, ainda que coletivamente, “debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los” (HOFFMANN, 2003, p.121).

Nesse sentido, parece-nos claro que é o comprometimento do professor em estabelecer uma relação dialógica com o aluno – refletir, investigar, desvelar com ele o objeto de conhecimento em questão – e interpretar as informações essenciais ao processo de aprendizagem, que o conduz a desenvolver uma prática avaliativa mediadora, conforme defende Hoffmann. Isso nos remete ao que Hadji (2001) denomina de avaliação com intenção formativa, já que, para ele, é a intenção dominante do avaliador que faz com que sua prática seja desenvolvida nessa perspectiva; isto é, a intenção do avaliador de contribuir para o enriquecimento do aprendizado dos educandos e para sua formação é o que torna a avaliação formativa. Esta, portanto, não está relacionada a um modelo de ação acabado, mas a um modo de agir em que se assume a responsabilidade de criar situações e instrumentos que propiciem aprendizagens mais qualitativas a partir da incitação de novos questionamentos e da busca por significados.

Ainda no que concerne à perspectiva mediadora, Hoffmann (2013a) sustenta que para que a avaliação formativa se efetive é necessária a conscientização por parte do professor de que avaliar tem por princípio a interpretação do processo de construção do conhecimento. A autora diz ainda que a avaliação como prática de interpretação é um ato que envolve interação, interlocução, troca entre quem avalia e quem é avaliado; exige leitura e interpretação dos significados inerentes ao processo educativo. Nesse ponto, podemos perceber que a concepção de avaliação formativa ultrapassa a noção de regulação e assume também a de questionamento permanente do sentido, o que faz com que a avaliação seja reconhecida como processo intersubjetivo de produção e interpretação de sentidos, e, por isso mesmo, como processo simbólico e discursivo. Daí que avaliar, mais do que levantar informações úteis à tomada de decisão, é problematizar sentidos, questionar visões de mundo (SUASSUNA, 2004).

Na esteira desse pensamento, Hadji (1994, 2001) enfatiza que a avaliação se concretiza sempre num discurso. Para ele, o ato de avaliar se inscreve em um processo de comunicação, no qual o avaliador é o ator de uma comunicação social. Por esse ponto de vista, o autor explica que o avaliador que não tem apenas a intenção de ver, mas de se pronunciar sobre o que vê, tece com palavras uma rede onde se cruzam ideias e intenções que conduzem à produção de sentido, constituindo-se, por isso, como “um homem de palavras

cujo discurso deverá ser organizado para ser acessível, e fazer sentido na mente dos alunos” (HADJI, 2001, p. 109).

A avaliação enquanto “rede de palavras”, isto é, enquanto discurso, insere-se em um movimento de leitura dos sentidos postos e de investigação de novos sentidos, fazendo com que o professor assuma uma postura investigativa e interpretativa ante a realidade, a qual não se desvela espontaneamente, mas demanda uma relação dialógica, que põe professor e aluno em relação com o conhecimento. Nesse sentido, Suassuna (2004, p. 115) afirma que o diálogo que se instaura entre quem ensina e quem aprende “é condição do desenvolvimento de um olhar mais atento, uma escuta mais refinada, uma intuição mais apurada, imprescindíveis às novas formas de avaliar”.

Os modos de avaliar na escola em uma perspectiva formativo-discursiva originam-se, portanto, de uma redefinição das concepções teóricas acerca da avaliação da aprendizagem e de um novo olhar sobre a prática educativa. De outra parte, tendo em vista que no processo pedagógico a avaliação possui interdependência com o ensino, cabe-nos refletir sobre os pressupostos gerais que fundamentam o ensino de língua materna, para que possamos compreender as especificidades de sua avaliação.

2.1.3 Avaliação em língua materna

No que concerne ao trabalho pedagógico em língua materna, Antunes (2003) afirma que duas tendências teóricas gerais, provenientes dos estudos linguísticos, marcam a compreensão sobre os fatos da linguagem: uma em que a língua é vista enquanto conjunto abstrato de regras, desvinculado de suas condições de produção, e outra em que a língua é concebida como ação social, processo intersubjetivo e, assim, como *sistema em função* vinculado às situações concretas e diversificadas da língua em uso. Entre essas duas perspectivas, historicamente, o ensino de português tem privilegiado a concepção tradicionalista de língua, através de uma prática em que o ensino da língua é reduzido à identificação, à reprodução e ao domínio dos aspectos formais, seja no âmbito da escrita, da leitura ou do estudo da gramática.

Por essa vertente reducionista, também de acordo com Antunes (2003), as atividades de ensino da escrita constituem oportunidades de o aluno exercitar e demonstrar o domínio das regras gramaticais ou da ortografia. A escrita ocorre desvinculada dos contextos

comunicativos, sendo, por isso mesmo, alheia aos sentidos e às intencionalidades: é uma escrita mecânica, inexpressiva e artificial.

Semelhantemente, as atividades de ensino da leitura são centradas na decodificação da escrita, constituindo-se como uma prática que se limita à recuperação dos elementos literais e mais superficiais do texto, além de ser realizada de maneira desvinculada da interação verbal e dos usos sociais.

No âmbito da oralidade, as atividades resumem-se à reprodução de conversas, “troca de ideias”, explicações sobre o conteúdo. Nesse contexto, a fala é vista como lugar permitido para ocorrer desvios gramaticais, além de não haver distinção entre as situações de interação social formal e informal.

As atividades em torno do ensino da gramática, por sua vez, são direcionadas para o estudo estrito da nomenclatura e da classificação das unidades gramaticais, em que são utilizadas palavras e frases de forma descontextualizada, o que demonstra uma desarticulação desse ensino com os usos reais da língua escrita e falada. Tal ensino assume ainda um caráter prescritivo ao se preocupar em demarcar o “certo” e o “errado”, fazendo com que professores e alunos vejam a língua pela perspectiva da correção linguística.

Esse cenário torna evidente que as atividades relacionadas ao ensino de língua materna no espaço escolar têm sido predominantemente deslocadas das situações de interação social e, por isso, dos seus usuários. Na mesma linha de reflexão, ao se referir mais precisamente ao ensino da “escrita sem função”, desvincilhada dos processos interacionais, Antunes (2003) critica que “é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a *linguagem ao contrário*, ou seja, a *linguagem que não diz nada*” (p. 26, grifos da autora). Nessas condições, o ensino da “linguagem vazia” contribui para a persistência de um quadro de insucesso escolar, uma vez que os alunos, ao não reconhecerem a língua ensinada nas aulas como a língua usada socialmente, passam a considerar que não sabem português, o que inevitavelmente se reflete na aprendizagem. A partir disso, engendra-se uma aversão às aulas de língua portuguesa e, não raramente, os alunos deixam a escola com a certeza de que são linguisticamente incapazes.

As propostas alternativas para o ensino de língua, conforme explica Suassuna (2004), fundamentam-se em outra concepção de linguagem, concebida como discurso, forma de interação social. Antunes (2003), por sua vez, indica a necessidade de se assumir essa concepção, visto que a função mesma da língua é promover a interação social, o que nos leva a admitir, juntamente com a autora, que somente a concepção interacionista de linguagem,

“eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante” (p. 41). É, então, a língua a serviço da interação, realizada por meio de práticas discursivas, materializadas em textos, que deve constituir o ponto de referência para a definição de objetivos, programas e atividades relacionadas ao ensino e à avaliação da língua.

Geraldi (2004), de outro ângulo, afirma que, mediante uma concepção interacionista de língua, desloca-se a noção do ensino como transmissão de um repertório pronto de palavras ou regras a ser apreendido e fixado para a compreensão da aula como lugar de interação verbal e, por isso mesmo, de diálogo entre sujeitos. Para o autor, tomar a interação verbal como princípio da prática pedagógica significa deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas construídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, Suassuna (2004) avalia que a concepção de língua como interação “colocou o desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem” (p. 117).

Marcuschi (1999), ao tratar dos pressupostos básicos da avaliação em língua materna, explica que duas noções de língua têm repercutido no contexto escolar, delineando uma prática pedagógica e avaliativa polarizada:

a) de um lado, tem-se a corrente tradicional, que correlaciona a norma culta à própria língua e analisa os fatos da linguagem de maneira reduzida, a partir de sua representação escrita. Por essa noção, a língua é entendida enquanto um código que necessita ser reproduzido através do ensino de regras gramaticais. O professor, de acordo com tal perspectiva, preocupa-se em avaliar se o aluno domina ou não os aspectos estruturais da língua e se constrói enunciados “corretos”, sem desvios em relação à escrita padrão.

b) de outro lado, há os que enxergam a língua enquanto discurso e, por isso, percebem a linguagem como um processo criador que envolve a compreensão e a produção de textos. Nesse enfoque, o ensino se organiza em torno do texto e a observação dos fenômenos metalinguísticos ocorre no processo de construção dos sentidos. A avaliação, nesses termos, volta-se, prioritariamente, para a verificação da competência do educando em interpretar e produzir textos.

Tal panorama evidencia que reconhecer uma ou outra concepção implica tomar diferentes decisões quanto à prática de ensino e avaliação em língua materna na escola. Nesse sentido, assumir a noção de língua enquanto discurso significa privilegiar o uso social da língua, que se apresenta como a habilidade de interpretar, produzir e negociar sentidos,

através do trabalho com textos, conforme defende Marcuschi (1999). A autora destaca ainda que, para além dos aspectos formais e das relações semânticas estabelecidas internamente (responsáveis por garantir a coesão e a coerência do texto), é fundamental considerar o contexto situacional que envolve a atividade discursiva; o que significa dizer que os fatores pragmáticos e discursivos da textualidade devem ser levados em conta no que concerne ao ensino e à avaliação em língua numa perspectiva discursiva.

Também de acordo com essa noção, no que diz respeito à avaliação em língua portuguesa, Suassuna (2004) afirma que é fundamental que se compreenda que o fim último do ensino de língua é formar cidadãos leitores e produtores de textos, por meio da articulação entre as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística. Isso porque, se o objetivo final do ensino de língua materna é que os alunos compreendam e o que leem e produzam textos adequados às situações comunicativas em que estiverem envolvidos, “então as unidades básicas de ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades” (GERALDI, 2010b, p. 101), e o papel do professor consistirá, portanto, em integrar as atividades de uso e reflexão da língua (oral e escrita) a fim de alcançar tal objetivo. Discutindo essa questão, Suassuna (2004, p. 138) explica que:

A leitura seria entendida como possibilidade de interlocução com o autor/texto, compreendendo, avaliando e criticando sua visão de mundo. A escrita diz respeito à capacidade de colocar-se como alguém que registra sua visão de mundo para ser lido por outros. Já a atividade de análise linguística teria como ponto de partida o uso da língua, enfocando aspectos linguísticos e discursivos desse uso, para, em seguida, permitir o retorno, com conhecimentos ampliados, às práticas linguísticas de leitura e escrita. Nessa situação de reflexão sobre os usos da língua, devem ser priorizados os níveis pragmático e discursivo de análise, funcionando os outros níveis (ortográfico e gramatical, p. ex.) como suportes da compreensão dos fenômenos estudados.

Diante do exposto, após lançarmos luz sobre os pressupostos que embasam o ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, sua avaliação, é importante refletirmos ainda sobre a interdependência entre as concepções de língua e os paradigmas de avaliação escolar no contexto de ensino e aprendizagem da língua.

Seguindo essa linha de pensamento, Marcuschi (2004a), ao refletir sobre concepções e práticas de avaliação em língua materna, explica que as práticas avaliativas têm se desenvolvido com base em dois paradigmas: o paradigma somativo, vinculado ao modelo tradicional de avaliação, e o paradigma formativo, em que a avaliação é concebida como estratégia de formação. Esses modelos, embora não sejam propriamente dicotômicos – pois

carregam aspectos próprios do funcionamento da instituição escolar –, revelam concepções distintas acerca da noção de língua, do processo de ensino e aprendizagem, do papel que o professor e o aluno desempenham nesse processo, além de diferentes noções acerca do erro.

A respeito do paradigma somativo, Marcuschi (2004a) afirma que a avaliação é feita por somas de etapas, e que, comumente, ocorre na escola em períodos previamente definidos, “sem o propósito de interferir no processo de ensino-aprendizagem, mas de fixar etapas para o tratamento do conteúdo por parte do docente, punir, premiar, rotular e classificar o educando.” (p.45). Nele, é possível identificar a cultura da procura pelo erro, tendo em vista que o professor avalia o que o aluno produziu a partir da verificação de seus “acertos” e “erros” no que concerne, sobretudo, aos aspectos formais identificados em suas produções.

Essa prática, por se propor a medir o “sucesso” ou “fracasso” do aluno a partir da identificação do erro, como já aludimos anteriormente ao tratarmos do paradigma tradicional de avaliação, decorre da concepção de que a aprendizagem é vista de forma homogênea e linear. Em vista disso, cria-se uma comparação entre os alunos quanto ao desempenho que obtiveram ao escreverem seus textos, o que supõe um processo de exclusão daqueles que não tiveram uma “boa desenvoltura”²⁰. No âmbito do ensino de língua materna, Marcuschi sustenta que, no Brasil, a avaliação tem sido tradicionalmente realizada nessa perspectiva, justamente por se associar:

a categorias que analisam preferencialmente os resultados atingidos pelos educandos, quando comparados aos de seus colegas de turma, em fenômenos observáveis no âmbito do código linguístico, ao término de um período burocraticamente fixado. No controle da aprendizagem, predominam em grande parte as situações de exame e a preocupação precípua é a de atingir uma avaliação objetiva, que possa ser quantificada, contabilizando-se para tanto os desvios detectados na estrutura linguística (MARCUSCHI, 2004a, p.46).

Isso nos permite dizer que a perspectiva somativa de avaliação mantém forte relação com a concepção de língua enquanto código, sendo, por isso, alheia aos processos interacionais. No caso do trabalho com a escrita a partir dessa noção, a autora afirma que dificilmente o professor irá considerar, na avaliação, o processo de construção textual vivenciado pelo educando. Nesse sentido, as atividades de planejamento e revisão textual são normalmente negligenciadas, e a reescrita, quando solicitada, reduz-se à correção dos desvios

²⁰ Critica-se aqui a comparação feita entre os alunos, subsidiada pela ideia de homogeneização da aprendizagem. Diante disso, vale ressaltar que a comparação é um aspecto inerente ao ato avaliativo, e deve ser utilizada para comparar o aluno consigo mesmo, no que diz respeito aos conhecimentos por ele construídos ao longo de sua trajetória em determinada etapa da escolarização (cf. MARCUSCHI, 2004a).

relacionados à norma linguística, o que evidencia uma prática avaliativa centrada nos aspectos superficiais do texto (mais suscetíveis à quantificação) e voltada ao produto final.

De outra parte, Marcuschi (2004a) explica que o ensino de língua materna associado à avaliação formativa é conduzido a partir de “atividades linguísticas socialmente pertinentes e motivadoras, às quais subjaz a noção de língua como atividade, entendendo-se o texto como um processo” (p.47). Assim, no que diz respeito ao ensino da escrita, o texto elaborado pelo aluno nunca será definitivo, mas estará suscetível a novas versões, o que significa que deverá ser submetido à leitura do outro. Nesse contexto, o professor assume o papel importante de assinalar os desvios que comprometem ou impedem a interlocução, evidenciando uma avaliação preocupada com o processo de produção de sentidos (e não apenas com o produto final) e a serviço da aprendizagem, uma vez que esse tipo de intervenção possibilita uma maior reflexão por parte do aluno sobre a língua no que concerne aos aspectos linguísticos e discursivos que deverão ser mobilizados para reelaboração do texto.

Daí é possível reconhecer os princípios de uma avaliação formativa, cuja importância não consiste na contabilização dos erros, na atribuição de notas ou conceitos, ou na quantidade de exercícios realizados, mas nos “significados atribuídos a esses e outros procedimentos, bem como nas informações que a partir deles são detalhadamente elaboradas a respeito da aprendizagem do educando”, conforme aponta Marcuschi (2004a, p.47).

Esse percurso nos leva a admitir que, mais que uma redefinição do paradigma de avaliação escolar em uma perspectiva tradicional, faz-se necessária a revisão da concepção de língua que subjaz à prática do professor de português. Isso porque a avaliação em língua materna na escola ainda tem se mostrado bastante arraigada a uma noção de língua enquanto código²¹, privilegiando a forma em detrimento do conteúdo, o produto e não o processo (MARCUSCHI, 2004a). Uma avaliação que insiste em preservar a dicotomia do “certo” e do “errado” e manter uma postura corretiva ante as produções dos alunos, gerando resultados nada animadores no que diz respeito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos, que reflitam sobre o funcionamento da língua nas práticas sociais de linguagem.

É importante assinalar ainda, como discutem Moraes e Ferreira (2007), que as mudanças na prática do professor em sala de aula não ocorrem conforme são planejadas. O que se explica pelo fato de que o docente carrega consigo concepções e procedimentos construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, o que não é facilmente desfeito, sobretudo num contexto de ensino e avaliação historicamente marcado por práticas que se

²¹ Sobre isso, ver também Antunes (2003) e Suassuna (2014).

consubstanciam as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os autores consideram que é necessário não só tempo para que as mudanças esperadas no campo da avaliação sejam empreendidas, mas também um trabalho de reflexão coletiva na escola para que os professores possam construir outros caminhos para as suas práticas.

As reflexões sobre o quê e como avaliar na escola fazem parte do “como ensinar” (MORAIS e FERREIRA, 2007). Por essa perspectiva, e tendo em vista que nosso objeto de estudo se situa no campo da avaliação da produção escrita, passaremos na seção seguinte a discorrer sobre o ensino da produção escrita.

2.2 PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA: OS OBJETOS DE ENSINO DA ESCRITA E A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Ao longo do século XX, o ensino da escrita no Brasil foi se delineando a partir de um conjunto de perspectivas teórico-metodológicas que passaram a orientar o trabalho docente em sala de aula. Em virtude disso, buscaremos apresentar, neste momento, as principais características que marcaram o ensino da produção escrita, desde as primeiras décadas do século XX até os anos 1990, a fim de compreendermos “como a diversidade teórico-metodológica ainda presente nas práticas escolares de ensino da escrita foi se construindo historicamente no País” (MARCUSCHI, 2010, p.65).

Nesse sentido, para além do estabelecimento de uma dicotomização no que concerne ao ensino da escrita (como ensino tradicional *versus* ensino inovador), procuraremos refletir sobre a construção desse percurso histórico na escola, reconhecendo que a prática pedagógica “se caracteriza muito mais pelas contradições, avanços e recuos, e não se reduz a mera transposição ou reprodução de esquemas teóricos”, e que as escolhas dos objetos de ensino não se dão aleatoriamente, mas são resultado de disputas (políticas, econômicas, sociais, culturais, científicas, etc.) (BUNZEN, 2006, p.140).

Refletir sobre o que é ou não ensinado, bem como o que subjaz ao tipo ensino praticado pelo professor, ajuda-nos a descobrir ainda, como explica Suassuna (2013, p.125), “novas formas de intervenção didática, novos modos de operar com a linguagem em sala de aula que ampliem os saberes dos alunos”, o que contempla também novos modos de avaliar aquilo que foi selecionado como objeto de ensino, tendo em vista a inegável relação recíproca entre ensinar e avaliar (ANTUNES, 2012). Assim, após a breve contextualização sobre o ensino da escrita no país, passaremos a discutir sobre a avaliação da produção escrita.

2.2.1 Um breve histórico sobre o ensino da escrita no Brasil

De acordo com Bunzen (2006), o ensino da escrita no Brasil constitui-se uma prática recente, tendo em vista que até meados do século XX as aulas de língua portuguesa (inicialmente ministradas nas disciplinas *retórica*, *poética* e *literatura nacional*) eram predominantemente destinadas ao ensino de leitura e do reconhecimento e reprodução das regras gramaticais. O trabalho com a escrita, nesse período, correspondia à elaboração de textos a partir de figuras ou títulos previamente dados pelo professor, e tinha como base as obras-primas nacionais.

O ensino da *composição*, como ficou conhecido o ensino da escrita até os anos 1950, desenvolveu-se a partir de atividades em que os alunos, sobretudo das últimas séries do então chamado ensino secundário, eram incitados a imitar os textos que lhes eram apresentados como modelos, a fim de que assimilassem a “boa escrita”, tanto do ponto de vista da normatividade quanto do estilo. Tal relação se justificava devido à crença “no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não problemática” (BUNZEN, 2006, p.142). Ainda por essa concepção, o texto veio a ser entendido como a expressão do pensamento lógico, o qual era “traduzido” pela escrita como reflexo da organização interna do pensamento²², o que disseminou a ideia de que quem não pensava bem não escrevia bem.

Segundo Bunzen (2006), nesse cenário, a *Antologia nacional*²³ atuou como um currículo implícito, pois influenciou durante um longo período “o ensino de língua materna no EM e os exames para os cursos superiores.” (p.143). Os textos presentes na Antologia, apesar de não serem direcionados para professores e alunos (como é possível perceber nos livros didáticos atuais), eram utilizados para que os alunos exercitassem a norma culta, seja por meio de atividades de leitura, gramática ou composição. Já Marcuschi (2010), ao mencionar o estudo desenvolvido por Razzini (2000) acerca da Antologia nacional, explica que a escrita era solicitada na forma de “composição livre”, “composição à vista de gravura”, de “trechos narrativos” ou de “cartas”, e que no então ensino secundário:

com o objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano (“reprodução e imitação de pequenos trechos”); passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” do segundo ao

²² Sobre a concepção de linguagem em questão, é interessante consultar Martelotta (2015).

²³ De autoria de Fausto Barreto e Carlos Laet, professores do Colégio Pedro II (localizado na cidade do Rio de Janeiro). Tal colégio possui significativa relevância nesse cenário por influenciar durante muito tempo, através de seu currículo, demais propostas curriculares no país (BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2010).

quarto ano; da “redação livre” do quinto ano, e culminando com a “composição de lavra própria” e discursos de improviso no sexto ano (RAZZINI, 2010, p. 76).

Em virtude da ausência de um ensino da escrita sistemático e formal, a escrita das composições assumiu, nesse período, papel secundário nas aulas de língua portuguesa, visto que, como esclarece Marcuschi (2010, p. 70), tinha por objetivo principal “fornecer ao professor dados a respeito da aprendizagem dos alunos no que tange aos fenômenos ortográficos e aos preceitos morais tidos como irrefutáveis pela escola”. Em outras palavras, priorizava-se a correção ortográfica e o emprego de palavras que trouxessem algum ensinamento moral aos alunos. Para Bunzen (2006), esse tipo de ensino, de caráter prescritivo e “beletrista”, ainda se faz presente em práticas atuais de ensino da escrita, as quais mantêm os ranços de concepções do início do século XX.

As décadas de 1960 e 1970, de acordo com Marcuschi (2010), foram marcadas por “uma significativa ampliação do acesso da população brasileira à escolarização formal pública” (p.70), o que desencadeou, junto às novas perspectivas teóricas, mudanças nos objetos de ensino da escrita no país. A mudança de perfil do alunado, fruto da democratização da escola, trouxe consigo uma redefinição do trabalho com a escrita na sala de aula, tendo em vista que boa parte da população não tinha acesso aos textos literários clássicos, tidos como modelo para o ensino do “bem falar e bem escrever”. Por essa razão, a escrita com base na imitação de textos-modelo passou a dar lugar a uma escrita que demonstrasse a eficiência comunicativa dos alunos, uma vez que, em meio à expectativa de um maior desenvolvimento econômico, industrial e tecnológico vivida no período, “a sociedade passou a valorizar menos o conhecimento propedêutico e mais a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro, lógico e fluente nas ações cotidianas, no trabalho e nas demais esferas sociais” (MARCUSCHI, 2010, p. 71). Em contrapartida, devido à conjuntura política vigente, a autora destaca que a comunicação deveria ficar restrita ao “ideologicamente permitido”. Nesses termos, a escola:

Ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas “redação”, “redação livre” e “redação criativa”, era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz na emissão de posições sobre o *status quo* (MARCUSCHI, 2010, p.71, grifo da autora).

Foi nesse contexto que o ensino da chamada *redação escolar* encontrou espaço na aula de língua portuguesa, tendo como principal característica o incentivo à *criatividade* do aluno. Na prática, isso significava que os textos de leitura deveriam ser utilizados para inspirar os

estudantes a criarem suas próprias produções escritas. Apesar disso, Bunzen (2006) enfatiza que a escrita, assim como no período anterior, continuava sendo vista como produto, pois era o resultado de uma leitura responsável por motivar o processo criativo, não constituindo propriamente objeto de ensino e aprendizagem.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5692 veio consolidar o ensino da redação na escola ao estabelecer uma “mudança nos objetivos, procedimentos didáticos e na formulação de métodos para o ensino de língua materna” (BUNZEN, 2006, p. 144), a partir de noção de língua como código comunicacional. Tal lei instituiu a disciplina *Comunicação e Expressão* no currículo escolar como a responsável pelo ensino de língua portuguesa no país e impulsionou um aumento significativo de livros didáticos para Ensino Médio, dedicados ao ensino de redação, e cujas abordagens variavam de “técnicas” de construção da redação ao estímulo à criatividade²⁴.

Nessa época, a língua era vista como instrumento de comunicação²⁵, e os textos escritos pelos alunos, como atos de comunicação e expressão (BUNZEN, 2006). Por essa concepção, a produção escrita passou a ser entendida como uma mensagem carregada de significado, que necessitava ser decodificada pelo receptor a fim de que houvesse a comunicação. A língua era identificada, portanto, como um *código* transparente e linear, destituída de seu caráter interativo e dialógico, o que passou a influenciar não só o discurso de autores de livros didáticos de português (LDP) e de professores de língua materna, mas também discursos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM, 1999), no que diz respeito aos conceitos de *língua*, *leitura*, *escrita* e *texto*, conforme afirma Bunzen (2006), de modo a integrar substancialmente os programas escolares.

Nesse contexto, conceitos como “emissor”, “receptor”, “mensagem”, “funções da linguagem”, entre outros, oriundos da teoria da comunicação, passaram a integrar os programas curriculares, sobretudo do Ensino Médio. No que concerne às orientações para a escrita de redação, tais conceitos balizavam a escrita do aluno, visto que o redator era chamado a assumir o papel de emissor responsável por enviar uma mensagem desprovida de

²⁴ Como exemplo, citamos o livro *Redação escolar: criatividade*, de Samir Meserani (1971), dedicado ao ensino de “redação criativa” no então chamado segundo grau.

²⁵ Essa concepção está ancorada nos estudos da teoria da informação e tem Roman Jakobson (1969) como seu principal representante. Jakobson propõe que há na comunicação um remetente que envia uma mensagem a um destinatário, a qual, para ser eficaz, necessita de um contexto apreensível tanto pelo emissor quanto pelo receptor, de um código total ou parcialmente compartilhado por ambos, além de um contato (canal físico) e uma conexão psicológica que os capacite a entrar e a permanecer em comunicação (BARROS, 2012).

“ruídos” para um receptor (leitor), na maioria das vezes, abstrato (cf. CEREJA, 2002; GERALDI, 2011a; MARCUSCHI, 2010).

Todo esse cenário fez com que a redação escolar ocupasse uma posição ainda mais privilegiada no ensino da língua materna. Paralelamente a essas mudanças, surge uma preocupação entre os professores: a constatação de que os estudantes brasileiros não escreviam bem, o que implicava um ensino de redação insatisfatório nas escolas do país. Segundo Hoffmann (2013b, p.09), nessa época, o vestibular foi apontado, ainda que indiretamente, como a principal causa desse fenômeno, uma vez que a prova de língua portuguesa dos exames de seleção para a universidade não contemplavam a escrita de textos, mas apenas questões de múltipla escolha. Dessa maneira, acreditava-se que os estudantes “não estariam se exercitando no domínio da língua escrita no Ensino Fundamental e Médio por não necessitarem demonstrar essa competência no concurso de seleção ao Ensino Superior”.

Com o intuito de revalorizar o ensino de língua, e, mais especificamente, o ensino de redação na escola, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) emitiu um decreto²⁶ que estabeleceu a *obrigatoriedade da redação* nas provas de língua portuguesa dos vestibulares de todo o país a partir de janeiro de 1978; esse que foi, de acordo com Bunzen (2006, p. 146), “o segundo e, talvez, principal movimento responsável pela consolidação do ensino de redação no EM”. No dizer de Antunes (2012):

Pensava-se, assim, providenciar para o vestibular um instrumento discursivo de avaliação, capaz de apreender mais fielmente a competência linguística dos alunos e, em consequência, conceder à escola a oportunidade de trazer para os programas as questões textuais. Não estava fora, também agora, a pretensão pedagógica do vestibular. Esperava-se que, desta forma, as escolas cuidariam para desenvolver nos alunos a competência para a produção de bons textos escritos (p.85).

Ainda segundo a autora, no âmbito do Ensino Médio, e até mesmo em etapas anteriores de ensino, o vestibular passou a “ditar as regras” no ensino de língua materna, visto que passou a orientar todo o programa de ensino nesse nível de escolaridade, resultando, inclusive, na inserção de uma disciplina exclusiva na grade curricular para que os alunos aprendessem a escrever redações (cf. BUNZEN, 2006). Nessas circunstâncias, o vestibular “passou a ser a referência maior do ensino – para não dizer a única referência-, passou a ser a medida, o ponto a partir do qual se decidia o que ensinar ou deixar de ensinar” (ANTUNES, 2012, p.84).

²⁶ Decreto ministerial nº. 79.297, de 24 de fevereiro de 1977 (cf. HOFFMANN, 2013b).

Bunzen (2006) chama atenção para o fato de que a inclusão obrigatória da redação no vestibular, em vez de contribuir para a solução do problema de mau desempenho dos alunos com a escrita (conforme era esperado), resultou na cristalização da redação escolar como objeto de ensino no Ensino Médio, bem como em sua consagração como *redação de vestibular*. De outra parte, do final da década de 1970 até o início da década de 1980, diversas pesquisas foram produzidas no país com o intuito de mapear os problemas encontrados nas redações de vestibulandos e, conseqüentemente, orientar o ensino de redação na escola²⁷. O vestibular tornava-se, assim, não apenas o “ponto de partida” do ensino, mas também o “ponto de chegada”, como se para além dele não houvesse vida (cf. ANTUNES, 2012).

No decorrer da década de 1980, o ensino de língua portuguesa passou a ser minuciosamente esquadrinhado a fim de que se pudesse investigar o que de fato ocorria na sala de aula e, particularmente, com o ensino de língua portuguesa. Esse cenário foi propício para que, de um lado, novas pesquisas fossem desenvolvidas com o intuito de compreender a prática dos professores de língua materna e, de outro, fossem elaboradas novas propostas de ensino na tentativa de ultrapassar a “escola como ela é” para alcançar a “escola como poderia ser” (GERALDI, 2004). Como consequência desse movimento, várias reflexões começaram a ser feitas a respeito do ensino de redação, focalizando-se não apenas o produto dos textos escritos pelos alunos com seus problemas linguísticos, mas, sobretudo, as condições de produção e as concepções envolvidas nessa atividade. Era o momento de descobrir os “porquês” das inadequações da escrita dos estudantes e o que, de fato, elas revelavam (cf. BRITTO, 2011)²⁸.

Nesse contexto, é importante destacar o estudo feito por Ilari (1977), para quem a redação tornou-se um “ajuste de contas” entre aluno e professor, visto que se constitui como um exercício em que o estudante deve demonstrar domínio sobre o que foi transmitido, o que, na maioria das vezes, corresponde à aplicação de regras gramaticais tidas como responsáveis por garantir uma boa “expressão escrita”. Segundo o autor, na redação, tem-se por objetivo a correção gramatical com que o redator constrói suas próprias sentenças, ao contrário do que acontece nas “aulas de gramática”, onde a correção gramatical recai sobre a metalinguagem para se analisar frases já dadas. Dessa maneira, a redação torna-se o lugar onde se cobra do

²⁷ Como exemplo, citamos a pesquisa de Costa Val (2006), em que foram analisadas cem redações de vestibulandos candidatos ao curso de Letras da UFMG, em 1983, “na tentativa de estabelecer um diagnóstico e levantar algumas sugestões para o ensino escolar de redação” (p.01).

²⁸ De acordo com Bunzen (2006, p.147), as pesquisas começam a apontar para o fato de que a chamada “crise na linguagem” não estaria associada a uma incapacidade linguística dos alunos, “mas às condições de produção e de ensino-aprendizagem dessa atividade de linguagem tipicamente escolar”.

aluno, de maneira assistemática e imprevisível, aquilo o que ele recebeu passivamente nas aulas destinadas ao “ensino” de gramática.

A tese apresentada por Ilari (1977) deixa claro que o exercício de redação cumpre a função de mero atendimento às expectativas do professor, que historicamente (e não por acaso) tem fixado seu olhar sobre os “erros” cometidos pelo aluno na escrita. Essa supervalorização da correção gramatical aliada à artificialidade das condições de produção da escrita na escola fez com que a redação passasse a ser vista como um “não texto”, um produto meramente escolar destituído de características interlocutivas próprias dos textos que circulam socialmente (BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2010).

Na esteira dessa reflexão, Marcuschi (2007a) sustenta que à medida que escrita é feita em condições de produção e circulação exclusivas do meio escolar, há uma efetivação da redação como um gênero tipicamente escolar, em que o educando é posto diante de condições de produção “que em nada contribuem para ampliar as competências de escrita” (p.63). Também de acordo com a autora, nessas circunstâncias, “o estudante limita-se a produzir um ‘texto escolarizado’, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, na medida em que a escrita é feita **da** e **para** a própria escola” (p. 64, grifos da autora).

Em contraposição a essa prática de escrita, e à luz de uma concepção de língua(gem) como lugar de interação entre sujeitos onde são estabelecidos compromissos, a expressão *produção de textos* surge como proposta de substituição à redação escolar. Geraldi (2004; 2010c) enfatiza, no entanto, que tal troca não significava uma mera mudança terminológica ou um modismo pedagógico, mas evidenciava um novo olhar sobre o texto, sobre quem o produzia e sobre o processo de ensino e aprendizagem. De modo semelhante, Guedes (2009, p.88) destaca que as expressões *composição*, *redação* e *produção de textos*, mais que divergirem quanto à nomenclatura, revelam estar vinculadas a “teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”.

Na perspectiva da prática de produção de textos, Geraldi (2004, 2010c) afirma que dois aspectos fundamentais constituem o processo de escrita. O primeiro deles é a compreensão da escrita como *produção*, e, como tal, pressupõe condições, instrumentos e agentes. De acordo com o autor, produzir um texto implica admitir que o ato de escrever configura-se como trabalho (e não inspiração ou “dom”), o que significa dizer que o sujeito que escreve, mais do que um aprendiz, constitui-se como *agente* na construção de seu texto.

Por esse viés, em sentido oposto ao da prática de redação – em que a escrita do aluno é submetida ao professor como exercício de “preparação para a vida” com a finalidade quase estrita de correção –, a produção textual pressupõe que o aluno se assuma como locutor do seu texto e tome consciência do próprio dizer, atentando para os *instrumentos de produção*, isto é, para os “recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração” (GERALDI, 2010c, p.169).

Nessas circunstâncias, Geraldi (1991, p.160) explica que algumas *condições* são necessárias à produção de um texto:

- i) ter o que dizer;
- ii) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- iii) ter para quem dizer o que se tem a dizer;
- iv) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- v) escolher estratégias para realizar o dizer.

É possível perceber, no entanto, uma carência nas condições de produção e efetivação desse dizer no contexto escolar, tendo em vista que a escrita do aluno é destinada ao professor (seu único interlocutor), o qual aponta, quase sempre, aquilo que “é permitido dizer”. Há, nesse sentido, um escamoteamento da *relação interlocutiva*, à medida que o estudante se dirige a alguém, a quem deve provar que sabe escrever e para quem deve reproduzir um discurso “autorizado”. Sem essa relação, considerando-se o caráter interlocutivo da linguagem, é pouco provável que o aluno se assuma como locutor efetivo do seu texto, isto é, tenha algo a dizer, encontre razões para dizer e mobilize estratégias para que seu dizer seja realizado a respeito de um dado tema (cf. GERALDI, 1991; 2010b; SUASSUNA, 2009b; BRITTO, 2011).

O segundo aspecto apontado por Geraldi (2004) como essencial na perspectiva da produção textual é a noção de *texto* como lugar de correlações e como *unidade de ensino e aprendizagem*. Para o autor, conceber o texto a partir dessa noção significa entendê-lo como lugar de entrada para o diálogo contínuo com outros textos e com leitores. A proposta de substituição da redação para a produção de textos implica, nesse sentido, um reconhecimento do conjunto de correlações que constitui as condições de produção de cada texto, as quais, por sua vez, irão determinar os recursos expressivos que devem ser mobilizados pelo aluno em

sua construção. Nesses termos, ensinar e aprender a escrever textos deixaria de ser uma questão “técnica”, um exercício da “escrita sem função” (ANTUNES, 2003), para se constituir como processo resultante de interações entre textos e interlocutores.

Paralelamente a essa perspectiva, o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990 foi marcado por uma forte influência dos estudos da textualidade²⁹ no ensino da escrita. Nesse período, a noção de texto esteve, não raras vezes, restrita à análise dos aspectos da textualidade mais centrados em sua organização interna, o que se tornou parâmetro não só para a produção de textos na escola, mas também para os critérios avaliativos da escrita. Segundo Bunzen (2006, p. 152), as implicações mais notórias desse processo foram: “a inclusão, nos anos 1990, dos aspectos da textualidade como critérios de avaliação em algumas comissões de vestibulares e o aparecimento de tais aspectos como objetos de ensino nos LDP de EM”, sobretudo os aspectos relacionados à coesão e coerência textual.

No tocante às orientações dadas em livros didáticos acerca da elaboração do texto, o estudo feito por Marcuschi (2010) traz alguns exemplos de atividades de escrita que, embora sejam direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental, são bastante representativas do tratamento dado à escrita na escola, inclusive no Ensino Médio. A título de ilustração, reproduzimos, a seguir, um desses exemplos:

Escreva, agora, uma redação a respeito do tema: Se eu fosse um(a) bruxo(a)... Oriente-se pelo seguinte esquema: 1. Introdução (2 ou 3 parágrafos): a) Que tipo de bruxo(a) você seria? b) Onde você viveria? [...] 2. Desenvolvimento (3 ou 4 parágrafos): a) Como seria o seu dia-a-dia? b) Que bruxarias você faria com mais frequência? [...] 3. Conclusão (2 ou 3 parágrafos): a) Quais seriam seus principais objetivos na vida? [...] d) Por tudo isso, você gostaria ou não de continuar sendo bruxo(a)? – Observações: 1ª) Organize sua redação na página. 2ª) Procure usar discursos diretos e indiretos em sua redação. 3ª) Procure usar enumerações e não se esqueça da vírgula e do “e” (JUNQUEIRA, 1988, p. 73-74).

Como podemos observar, na atividade, há uma ênfase sobre os aspectos relacionados à estruturação do texto (como a atenção à organização da escrita na folha e orientação sobre a quantidade de parágrafos) e à hierarquização de sua construção, através de “comandos” direcionados ao estabelecimento do “começo, meio e fim” da redação (evidenciados pela

²⁹ Costa Val (2006, p.5) define a textualidade como o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”, o que, inevitavelmente está relacionado às suas condições de produção e recepção. Em consonância com tal definição, e com base nos estudos de Beaugrande e Dressler (1983), a autora destaca sete fatores responsáveis pela textualidade de um texto: a *coesão*, a *coerência*, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*; sendo os dois primeiros relacionados ao material conceitual e linguístico, e os demais aos fatores pragmáticos.

enumeração dos comandos e pelos termos “Introdução”, “Desenvolvimento” e “Conclusão”) no que diz respeito à temática. O esquema ilustra, portanto, um ensino voltado para os aspectos mais formais do texto e uma escrita puramente escolar, cuja finalidade esgota-se na produção em si. No Ensino Médio, Bunzen (2006) explica que uma prova exemplar desse tipo de prática é:

a quase exclusiva produção da **dissertação escolar** sobre um tema escolhido pelo professor ou pelo autor do LD – corrigidas, muitas vezes, por um monitor – e devolvida ao aluno apenas com comentários sobre a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) e/ ou sobre questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal etc.) O objetivo, raramente explicitado, de escrever a dissertação é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular. (p. 147/148, grifo do autor).

Nos primeiros anos da década de 1990, foi possível presenciar outro aspecto relacionado à prática de produção escrita na escola: a diversificação das atividades de escrita, numa tentativa de aproximar os estudantes de diferentes contextos de produção. Sobre essa pretensa *diversidade textual* em sala de aula, Bunzen (2006) destaca que, embora fosse possível perceber uma ampla solicitação de produção de cartas, bilhetes, notícias, etc. nos livros didáticos de Ensino Médio, a diversidade centrava-se muito mais no âmbito da *estrutura composicional* dos textos do que propriamente nos contextos/situações de produção. O que implica dizer que os alunos continuavam a produzir redações para a escola, agora com a estrutura de cartas, bilhetes, notícias, entre outros, já que não havia mudanças significativas nos contextos de produção e circulação. A esse respeito, Marcuschi (2010) acrescenta que:

a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “*ensino dos gêneros textuais*” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional (p.76, grifo nosso).

A partir da divulgação das ideias de Bakhtin (1992) no Brasil, Marcuschi (2010) afirma que os gêneros textuais passaram a ser compreendidos em sua relação com as práticas sociais, e, por conseguinte, com as necessidades e propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados. Em consonância com essa visão, Antunes (2003) define a escrita, na diversidade de seus usos, como uma atividade que cumpre funções comunicativas específicas e socialmente relevantes na comunidade em que se insere. A autora destaca também que é em decorrência das diferentes funções que podem cumprir socialmente que os textos assumem diferentes formas de realização e apresentação. Assim é que para se produzir uma carta, uma

notícia, um bilhete ou convite, por exemplo, é necessário levar em conta a funcionalidade da escrita e as condições específicas de cada esfera da atividade humana, as quais são constituídas social e historicamente. E é em razão dessa constituição que os gêneros são prototípicos (relativamente estáveis) e, ao mesmo tempo, maleáveis, passíveis de alterações e mudanças (cf. ANTUNES, 2003).

No âmbito da sala de aula, também por tal perspectiva, o tratamento dado aos gêneros como objeto de ensino passa a adquirir mais força a partir das discussões proporcionadas pelos PCN tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio já no final da década de 1990. Nesse contexto, o ensino do texto nas aulas de língua materna passa a ser visto de modo indissociável do trabalho com os gêneros em que eles se materializam, muito embora este trabalho estivesse mais centrado em seus *aspectos composicionais* do que temáticos e estilísticos (cf. BUNZEN, 2006).

De outra parte, Marcuschi (2007b) explica que, no contexto escolar, o gênero textual será sempre uma variação dos gêneros que circulam socialmente, sobretudo no que diz respeito aos seus aspectos funcionais, uma vez que assume prioritariamente a função pedagógica. Essa função primeira faz com que a redação escolar seja vista como um “macro gênero”, que, de acordo com a autora, compreende dois subgrupos: a redação clássica, tradicionalmente trabalhada na escola a partir da indicação de um tema e/ou de uma característica tipológica, e a redação mimética, feita “à moda de um outro gênero” que circula no espaço extraescolar, considerando o contexto de produção e circulação do texto.

Esse segundo subgrupo vem sendo trabalhado nas escolas a partir das discussões mais recentes sobre o ensino de língua e, mais especificamente, acerca do trabalho com textos em sala de aula com base nos gêneros que circulam socialmente. No entanto, para que a escrita seja ensinada de forma dialógica e situada na escola, dissociada da mera reprodução de modelos, Bunzen (2006) ressalta que cabe aos professores criar situações e estratégias para que os alunos utilizem (e se apropriem) dos gêneros em diferentes situações, segundo suas especificidades, ajudando-os a “desconstruir” e reconstruir esses modelos em função de uma prática escolar situada.

2.2.2 Ensino da escrita na escola contemporânea: o contexto do Ensino Médio

De tudo o que discutimos até aqui, apesar de já apontarmos para a ineficiência de um ensino de produção escrita artificial e alheio ao caráter interativo e dialógico da língua, fica o questionamento sobre o que, afinal, deve ser ensinado no que concerne à produção de textos escritos e como esta pode ser trabalhada na escola. É por isso que nosso interesse, neste momento, é (re)afirmar a importância de um ensino de escrita contextualizado e relevante – o que passa, inevitavelmente, por se assumir uma concepção atualizada de ensino de língua materna –, e refletir sobre os encaminhamentos mais recentes que vêm balizando o trabalho do professor com a escrita no Ensino Médio.

Tomar como ponto de referência para o ensino da escrita a concepção interativa, discursiva e funcional de língua significa, antes de tudo, reconhecer que a escrita é uma atividade que tem por princípio a relação entre um eu e um outro, tendo em vista que quem escreve, “*escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*” (ANTUNES, 2003, p. 46, grifos da autora). Por esse princípio, o texto produzido pelo aluno configura-se como o espaço onde se busca estabelecer um tipo de relação entre sujeitos (autor e leitor) que, embora distanciados um do outro, encontram-se presentes no texto tanto pelo assunto de que compartilham quanto pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas empreendidas no ato da escrita, as quais são resultado de um sujeito social e historicamente situado e que tem como parâmetro principal de suas escolhas seu interlocutor (cf. LEAL, 2005; COSTA VAL *et al*, 2009). Nesse processo de interação pela escrita, Costa Val *et al* (2009) esclarecem que:

o autor combina o seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus pontos de vista com os conhecimentos linguísticos e textuais construídos na escola ou fora dela para expressar aquilo que deseja. Além disso, leva em conta seus próprios objetivos e as expectativas que imagina que o leitor tenha para definir o conteúdo (o quê) e a forma de enunciar (como), organizar e articular as ideias, de modo a causar o efeito pretendido (para quê) sobre o seu interlocutor (quem), numa determinada situação (onde, quando), que requer uso de determinado gênero textual. (p. 70)

A relação de interlocução como base do processo de produção textual, como podemos ver, justifica o motivo pelo qual a escrita não se reduz à tarefa de redigir algo num papel, mas constitui um processo em que o autor do texto seleciona algo a ser dito a seu interlocutor (a partir de seus conhecimentos prévios de língua e de mundo), a propósito de um tema e em vista de algum objetivo. Em virtude disso, a produção do texto escrito supõe etapas distintas e integradas de realização que vão desde o seu planejamento (definição do tema, objetivos,

gênero textual, critérios de ordenação das ideias), passando pela escrita propriamente dita (decisão sobre os recursos expressivos que deverão ser utilizados para a construção do dizer), até a revisão e reescrita do texto (análise sobre o que deve permanecer e o que deve ser alterado na escrita), conforme explica Antunes (2003).

Reconhecer que a escrita resulta de interações entre o autor e o leitor do texto implica admitir ainda que ela se realiza em um contexto sócio-histórico determinado. Nesse sentido, parece-nos que o desafio maior do trabalho com a escrita na escola tem sido fazer com que o texto do aluno resulte de interações concretas e não de exercícios descontextualizados, isto é, criar condições para que os textos produzidos pelos alunos sejam autorais³⁰; socialmente relevantes – correspondam aos diversos usos da escrita nas diferentes práticas sociais e tenham relação com o contexto social em que vivem os estudantes –; funcionalmente diversificados; contextualmente adequados à situação comunicativa; além de orientados para uma compreensão global e adequados em sua forma de organização e apresentação (cf. MARCUSCHI, 2010; SUASSUNA, 2009a; ANTUNES, 2003).

Diante disso, nos últimos anos, alguns encaminhamentos foram dados para o ensino de produção escrita na escola, com o intuito de subsidiar o trabalho do professor de língua materna. Nesse contexto, no âmbito do Ensino Médio, a implantação do Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2004, constituiu uma possibilidade, via material didático, de um ensino de escrita compatível com as discussões teóricas relacionadas à concepção interacionista de língua e com o perfil do aluno de nível médio, ao universalizar, em 2006, a distribuição de livros didáticos para os estudantes do Ensino Médio público em todo o país.

A partir de então, o PNLEM, apresentado como ferramenta didático-pedagógica, passou a balizar não só a escolha dos objetos de ensino da escrita, mas também o tipo de abordagem que os professores desse nível de escolaridade poderiam dar à produção textual, visto que o que era tomado como relevante pelo Programa para ser ensinado nos últimos anos da educação básica constituía os critérios de elaboração (definidos em edital) dos livros didáticos que, após avaliação, seriam disponibilizados às escolas em forma de guia para serem escolhidos pelos professores (cf. BRASIL, 2011).

³⁰ A esse respeito, ver Possenti (2002), para quem as verdadeiras marcas de autoria do texto são da ordem do discurso. Segundo o autor, produzir um texto com indícios de autoria consiste em trazer outras vozes para o texto e assumir uma posição em relação a essas vozes e ao seu interlocutor. Produzir textos autorais é, em suma, uma questão de “como dar voz aos outros” (p. 117).

Ao analisarmos o Guia de Livros Didáticos: PNLEM (2012), podemos perceber uma discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola atenta não só à consolidação e ampliação dos conhecimentos apreendidos pelo estudante ao longo de sua formação, mas também ao protagonismo social do aluno de Ensino Médio, no que se refere à sua participação na vida pública bem como à sua inserção no mundo acadêmico e profissional. Nesse sentido, em se tratando do trabalho com o texto na sala de aula, a recomendação dada aos professores é de que haja um maior diálogo com “as formas de expressão e com gêneros próprios das culturas juvenis”, bem como uma abordagem:

mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e os mais frequentes no mundo do trabalho, privilegiando-se textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos (BRASIL, 2011, p.11)

Tal perspectiva, por sua vez, mantém forte vínculo com as orientações presentes nos documentos oficiais mais recentes destinados ao trabalho pedagógico na última etapa da educação básica, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), elaboradas com o intuito de “atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 08).

Em conformidade com as teorias interacionistas, as OCEM (2006) defendem uma prática de ensino de Língua Portuguesa centrada nos processos de socialização, tendo como pressuposto que é na interação que o sujeito “aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem” (p. 24) nas diferentes instâncias sociais. Por esse ponto de vista, o documento propõe como eixo organizador da atividade de escrita no Ensino Médio uma prática de ensino aberta aos letramentos múltiplos, o que significa dizer que o professor precisa considerar as práticas de linguagem (e seus respectivos textos) que melhor representam o contexto em que os alunos estão inseridos, sem esquecer, contudo, de “possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos” (p.28).

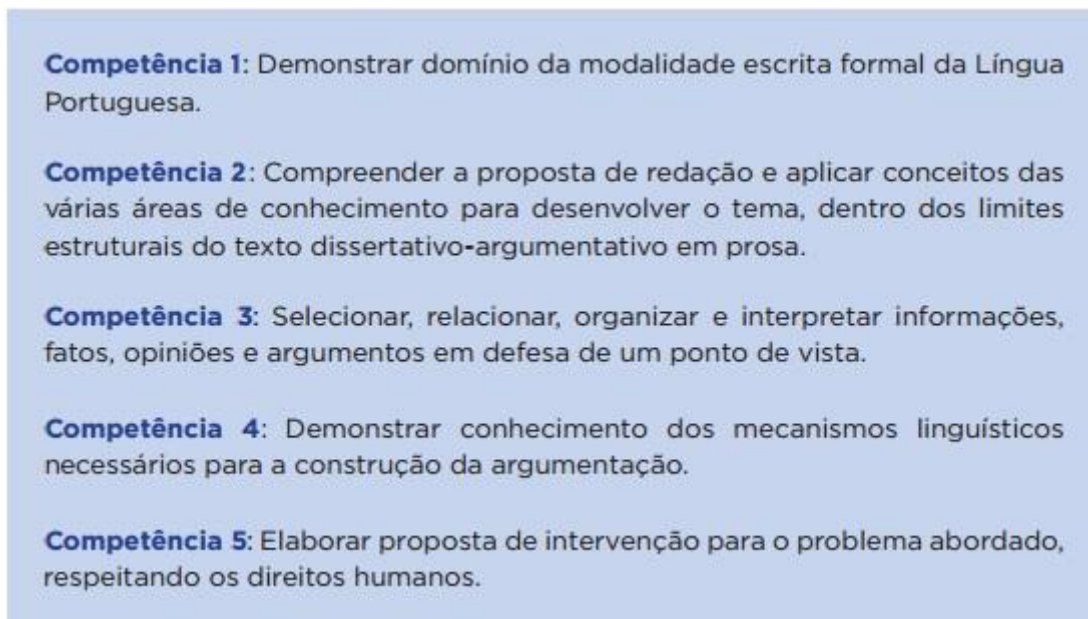
É importante considerar ainda, nesse cenário de novos encaminhamentos para o ensino da escrita no Ensino Médio, o papel desempenhado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no contexto educacional brasileiro. Instituído em 1998 para promover uma autoavaliação do estudante ao final da educação básica e avaliar a qualidade do ensino nas escolas, o ENEM tornou-se, no decorrer dos anos, o principal mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, e, por conseguinte, um dos referenciais curriculares para o

trabalho do professor de língua materna na escola e, particularmente, no Ensino Médio, assumindo o lugar do vestibular tradicional.

Desde sua criação, o ENEM teve como objetivo estruturar um sistema de avaliação que pudesse contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio, considerando a inclusão de “novas linguagens” e colocando em discussão posturas tradicionais relacionadas a um ensino descontextualizado e disciplinar. A partir de 2005, os resultados do ENEM passaram a ser divulgados por estado, rede de ensino, e por escola, ao mesmo tempo em que algumas instituições de ensino superior começaram a se utilizar das notas como critério de admissão dos estudantes em seus cursos. Mas foi em 2009 que o “Novo ENEM”, como ficou conhecido o Exame após reformulação, passou a focar no desenvolvimento de competências e habilidades nas diversas áreas de conhecimento, repercutindo de maneira direta nos processos de ensino (cf. FERNANDES e GREMAUD, 2009; CRUZ e MONTEIRO, 2011; CAMPOS e POLACHINI, 2015).

Se por um lado o ENEM apresentava como proposta um novo direcionamento sobre os objetos de ensino e sobre a avaliação na etapa final da escola básica, por outro lado, acabava por induzir a lógica de preparação para o exame (cf. LUCKESI, 2011), uma vez que passara a constituir o principal caminho de acesso à universidade. Nessa direção, no que diz respeito ao ensino da produção escrita, de acordo com Campos e Polachini (2015), a Matriz de Referência para Redação do ENEM tornou-se uma espécie de currículo, que passou a ser seguido pelos professores, tendo como base cinco competências, conforme mostra a figura a seguir, presente no *Guia do participante* do ENEM de 2013:

Figura 1: Competências expressas na Matriz de Referência para Redação do ENEM



Fonte: INEP/MEC (2013).

Como se pode ver pelas competências tomadas como referenciais para a escrita pela matriz da redação do ENEM, o participante deve mobilizar conhecimentos linguísticos (tanto os relativos aos aspectos gramaticais quanto os relacionados à sequenciação e à organização dos diversos segmentos do texto), ter domínio sobre a tipologia textual exigida (texto dissertativo-argumentativo em prosa) e compreender a proposta, identificada como uma “situação-problema” de ordem política, social ou cultural, de modo a fazer uma reflexão escrita a respeito (BRASIL, 2015).

Naturalmente, essas competências vieram redirecionar o ensino da escrita nas escolas e nos cursinhos de preparação para o vestibular (convertidos em “preparatórios para o ENEM”), assim como, passaram a ganhar espaço em alguns livros didáticos de língua portuguesa, sobressaindo-se, na maioria das vezes, o sentido preparatório do exame, “uma vez que a redação é abordada de maneira isolada, fora de uma prática discursiva articulada à vida do estudante” (CAMPOS e POLACHINI, 2015, p. 148).

A respeito da vinculação do ensino da escrita aos limites estreitos do vestibular, Bunzen (2006, p. 151) enfatiza que é “decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular” – atualmente, conforme discutido, exclusivamente a proposta de redação do ENEM e suas competências –, ou se iremos investir em um processo de ensino e aprendizagem que contemple “a prática social de produção de

textos em outras esferas de comunicação”, tendo em vista a formação de um aluno autônomo, capaz de produzir textos escritos, em sua diversidade, dentro e fora da esfera escolar.

Os encaminhamentos que vêm orientando o trabalho pedagógico com a escrita no Ensino Médio nos últimos anos mostram-nos, em suma, que as concepções teórico-metodológicas tomadas como referenciais para o ensino de língua materna têm sido preponderantes não só para a seleção dos objetos de ensino da escrita e sua condução metodológica, mas também para a definição do que pode ou não vir a ser avaliado em termos de escrita. Ressaltamos, contudo, que a interinfluência entre ensino e avaliação, apesar de inegável, não acontece de forma “linear, transparente e inequívoca”, mas, conforme afirma Antunes (2012), ressoa-se “de toda a imponderável complexidade e heterogeneidade que envolve as atuações humanas” (p. 84).

Considerando essas questões, passaremos, neste momento, a refletir sobre os princípios que regem a avaliação do texto escrito, os critérios de avaliação, e as intervenções realizadas pelos professores para avaliar a escrita dos alunos.

2.2.3 Avaliação da produção escrita: princípios e critérios avaliativos

De acordo com Hoffmann (2002), mais do que conhecer, avaliar é, sobretudo, reconhecer o valor de um texto. A escrita, como já ressaltamos, é uma atividade que tem por princípio a interação entre autor-texto-leitor. Em função disso, quem escreve o faz com o interesse de transmitir algo para alguém com quem pretende interagir. Isso significa que mais do que saber se o texto está “correto” ou não, a expectativa do escritor é, essencialmente, que seu dizer alcance o leitor, de modo que este encontre sentido e atribua valor ao seu texto. É, pois, nessa direção que avaliar o texto escrito constitui, antes de tudo, um processo de leitura interpretativa que tem como ponto de partida, assim como o processo de produção, a interlocução.

Em consonância com essa perspectiva, Leal (2005, p.56) discute a necessidade de que aquele que ensina reconheça que os textos escritos pelos alunos são “atravessados por um conjunto de fatores ou de determinantes”; o que é essencial para que possa entrar no “jogo interlocutivo”, compreendendo a palavra do aprendiz enquanto “o outro” e agindo cooperativamente sobre seu texto.

Se escrever exige que o escritor leve em consideração as condições em que o texto será lido “para deixar no papel marcas formais que permitam ao leitor ter acesso ao

conteúdo”, ler, por sua vez, como face do mesmo processo (interlocutivo), requer do leitor o reconhecimento das condições em que o texto foi escrito, através de um trabalho de cooperação (SUASSUNA, 2013, p.120).

Nessa mesma linha de pensamento, Costa Val *et al* (2009) defendem que a avaliação de um texto pressupõe um leitor disposto e em condições de cooperar, isto é, aberto para “entrar no jogo proposto, recuperando pistas e produzindo sentido” (p.86). Para tanto, além da leitura global do texto, a qual dá o primeiro acesso ao conteúdo abordado, cabe ao professor também, na condição de leitor privilegiado das produções dos alunos, fazer uma leitura:

analítica, pormenorizada, sustentada nos elementos textuais, nos recursos utilizados pelo autor. Assim é que o leitor pode relativizar sua subjetividade, suas tendências ideológicas, suas preferências, suas simpatias e antipatias e, efetivamente, dar voz ao autor. Avaliando o trabalho feito quanto à escolha, à pertinência e à articulação dos recursos expressivos, pode considerar a relevância e a consistência dos argumentos e, enfim, ver emergir a coerência do texto (COSTA VAL *et al*, 2009, p.88).

Isso nos permite dizer que a leitura realizada pelo professor sobre o texto do aluno não é uma leitura qualquer, uma vez que demanda de estratégias que não se encerram na atividade de leitura em si, mas que caminham em direção a intervenções que possibilitem aprendizagens significativas no que diz respeito à escrita. Nesse sentido, a consistência do trabalho avaliativo do professor no que concerne ao ensino e aprendizagem da produção escrita passa pelo exercício consciente de suas decisões pedagógicas, o que, de acordo com Costa Val *et al* (2009, p.89), requer “condições pessoais e políticas de atualização do seu conhecimento e de constituição do seu lugar de leitor na sociedade”, assim como o estabelecimento de critérios que tornem seu trabalho mais eficaz.

A esse respeito, os autores defendem que o lugar de onde olhamos e o modo como olhamos para um dado objeto fazem-nos enxergar alguns aspectos e não observar outros e, com isso, definir parâmetros para compreendê-lo a partir do ponto de vista assumido. Assim, é possível dizer que a leitura do texto escolar, enquanto objeto de avaliação, é feita a partir de um determinado ângulo de visão, por meio do qual são construídas as *expectativas* que se caracterizam como *critérios de avaliação*. Esses critérios, por sua vez, funcionam como “lentes” para avaliar os textos dos alunos, com base na compreensão que o professor tem sobre o funcionamento da escrita e sobre o que vem a ser um bom texto, o que também está correlacionado ao conjunto de expectativas construídas pela escola, pelos discursos oficiais, pelas propostas curriculares, entre outros fatores que norteiam a prática do professor.

Apesar de não existir avaliação sem critérios, uma vez que sempre haverá expectativas sobre o objeto avaliado, os critérios avaliativos podem não estar claramente definidos na situação de avaliação. Sobre isso, Hadji (2001) chama-nos a atenção para o fato de que quando os critérios são vagos e imprecisos a avaliação é comprometida. Daí a necessidade de que os critérios de avaliação sejam claros não só para o professor, que fará uma leitura mais consistente e menos arbitrária do texto produzido, como para os alunos, que poderão dimensionar o que se espera deles em determinada situação de produção escrita.

Em projeto de avaliação realizado para o programa da SEE-MG³¹, em que foram avaliados 95.014 textos de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais, Costa Val *et al* (2009) explicitam a importância da adoção de critérios consistentes e condizentes com a perspectiva assumida por aquele que avalia. Na ocasião do trabalho avaliativo em questão, os autores relatam que os parâmetros tomados como base para avaliação das redações foram norteados pela concepção adotada de língua e de texto como processo de interlocução, o que implicou a necessidade de se compor um quadro de critérios referentes não só aos aspectos formal e semântico dos textos, mas também à sua dimensão discursiva, isto é, aos aspectos inerentes ao processo interlocutivo na situação comunicativa proposta.

De acordo com Costa Val *et al* (2009), a *dimensão discursiva* constitui o ponto de partida para definição do *que* e *como* o texto deve ser escrito, tendo em vista que compreende a relação que o autor busca estabelecer com o leitor. Sendo assim, é por essa dimensão que o produtor do texto pode decidir sobre o gênero textual mais adequado para determinado contexto de interação, as informações que deverão constituir o conteúdo abordado, o tipo de linguagem que deverá adotar (mais ou menos formal, mais ou menos distanciada, etc.), bem como as palavras que serão usadas e a maneira como irá organizá-las.

Considerando o contexto do projeto de avaliação mencionado, é importante destacar que a produção dos alunos esteve condicionada a uma solicitação de escrita formal para um programa de avaliação estadual que predefinia o gênero em que o texto deveria ser desenvolvido e que propunha o tema a ser discutido. Tratava-se, pois, de o estudante escrever uma “redação escolar” a partir de um padrão de escrita e de determinadas condições de produção para ser avaliado, o que, inevitavelmente, repercutiria na relação que iria estabelecer, via texto escrito, com seu interlocutor, o avaliador em questão. Isso remete ao fato de que avaliar a dimensão discursiva do texto exige levar em conta como este responde à

³¹ Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

situação comunicativa proposta e a influência dessa situação sobre sua elaboração, conforme afirmam Costa Val *et al* (2009).

A *dimensão semântica* do texto, por sua vez, remete à compreensão do que foi escrito, estando relacionada, de modo geral, à coerência construída juntamente por autor e leitor na situação de interação proposta. Nesse sentido, o que pode ser interpretado como coerente pelos atores envolvidos em determinada situação de comunicação escrita pode não ser em outra e para outros interlocutores, uma vez que o valor semântico da escrita depende em grande medida do conhecimento compartilhado pelo produtor e pelo leitor e do trabalho de cooperação empreendido por eles para que o texto “faça sentido”.

No entanto, Costa Val *et al* (2009) explicam que algumas regularidades relacionadas à dimensão semântica do texto são estabelecidas pelo uso social. Nas situações cotidianas de interação, o leitor avalia de maneira espontânea a escrita do outro a partir de sua intuição comunicativa, tendo em vista que, ao ler um texto, espera que ele possua um fio condutor, apresente novas informações no decorrer da leitura, e que suas “partes” estejam conectadas de modo que consiga reconhecer uma lógica, um todo significativo. Sendo essas expectativas de *continuidade*, *progressão* e *articulação* aspectos que fazem com que um texto seja reconhecido como coerente pelos leitores em geral.

Em se tratando do aspecto da continuidade, cabe considerar como critério de avaliação se o texto possui uma ideia central que funcione como eixo norteador de todo o discurso, ficando claro para o leitor do que se trata o texto. Em alguns casos, porém, é possível que a unidade temática se apresente apenas ao final do texto ou após a análise de suas partes em relação com o todo, tendo em vista os efeitos que o autor pretende que o texto produza sobre o leitor. Desse modo, Costa Val *et al* (2009) consideram que para avaliar a continuidade da escrita, deve-se levar em conta além da existência ou não de rupturas na tessitura textual, as implicações da presença ou ausência dessas rupturas no processo de produção de sentido.

Quanto à progressão textual, há uma expectativa, já mencionada, do leitor para que o autor do texto consiga manter o fio condutor responsável pela continuidade, ao mesmo tempo em que é capaz de acrescentar informações ou apresentar os desdobramentos do que é dito no decorrer da escrita. Logo, enquanto a continuidade garante a manutenção temática, a progressão permite que o texto “siga adiante”, na medida em que são acrescidas novidades relacionadas ao tema; podendo ser, por isso, avaliada quanto à fluidez das ideias.

Ainda no que diz respeito à dimensão semântica, outro aspecto responsável pela coerência textual e que merece atenção na avaliação do texto é a articulação, que, segundo

Costa Val *et al* (2009, p.104), consiste na “inter-relação dos elementos textuais entre si e com o todo” e no “nexo que estabelece o encadeamento entre as partes, através de relações lógico-semânticas”, a exemplo das relações que expressam causa e consequência, inclusão ou exclusão e finalidade num texto. Essa articulação, no entanto, pode não aparecer de maneira explícita, sendo, muitas vezes, empreendida pela capacidade do leitor de fazer as conexões necessárias; muito embora, para isso, precise encontrar pistas que o auxiliem a recuperar as relações de sentido pretendidas.

Costa Val *et al* (2009) esclarecem também que, apesar de a continuidade, a progressão e a articulação serem tratadas como aspectos distintos no que diz respeito à coerência textual, é preciso reconhecer que elas se inter-relacionam, contribuindo de maneira conjunta para o funcionamento semântico do texto. É por isso que ao se estabelecer como critério um desses aspectos, estamos ao mesmo tempo avaliando a influência que um exerce sobre o outro na totalidade do texto, uma vez que, no uso efetivo da língua, a coerência é algo que se avalia globalmente.

A análise da *dimensão formal* da escrita, por seu turno, corresponde à avaliação cuidadosa dos recursos linguísticos selecionados e mobilizados no nível da frase (sintaxe) e no nível do texto como um todo (coesão). Assim, são consideradas, nessa dimensão, as relações de sintaxe e de coesão, as quais não podem ser analisadas de maneira fixa, visto que são construídas a partir da interação estabelecida pelo escritor e leitor, em função do sentido que se pretende produzir em um dado contexto de interação, levando-se em conta o conhecimento linguístico e cultural partilhado pelos interlocutores (COSTA VAL *et al*, 2009; ANTUNES, 2006).

Embora isso remeta ao fato de que não há, em princípio, “formas erradas ou obrigatórias para todo e qualquer contexto”, Costa Val *et al* (2009, p. 109) destacam que as regularidades consagradas historicamente nas situações de interação escrita balizam a elaboração do texto no que concerne à sua gramaticalidade e funcionam como parâmetros para a sua avaliação. Nesse sentido, recursos anafóricos; conectores textuais; adequação de tempo e modo verbal; adequação vocabular; estrutura sintática das orações; estruturação dos parágrafos; emprego da pontuação; assim como correção ortográfica e acentuação das palavras constituem alguns fatores importantes para avaliação da dimensão gramatical, a qual, por sua vez, oferece pistas formais que facilitam o acesso do leitor ao nível conceitual do texto.

Ao refletirmos sobre os critérios avaliativos em questão, podemos perceber a relação íntima existente entre *forma* e *conteúdo* no que concerne à avaliação do texto escrito, uma vez que as dimensões discursiva, semântica e formal atuam integradamente para a compreensão do funcionamento do texto.

Com base nisso, é possível afirmar que o trabalho avaliativo que se quer mais eficiente na escola passa não só pela elaboração de critérios avaliativos consistentes e diversificados, mas pelo seu compartilhamento com os produtores dos textos, o que remete ainda para o estabelecimento de estratégias de intervenção pedagógica que tenham como finalidade a descoberta e o domínio pelos alunos do funcionamento interacional e dialógico da escrita, considerando a interligação das dimensões conceitual (discursiva e semântica) e formal do texto (COSTA VAL *et al*, 2009; HADJI, 2001; SUASSUNA; 2004; 2013).

2.2.4 Intervenções pedagógicas sobre o texto em avaliação

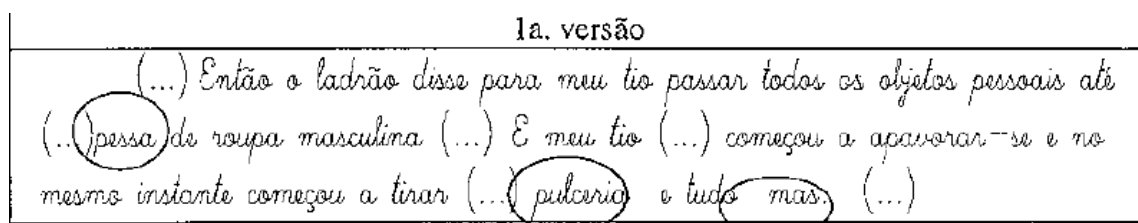
Paralelamente aos estudos que têm demonstrado a influência da participação do outro no desenvolvimento de habilidades importantes de escrita³², pesquisas relacionadas às formas de intervenção pedagógica nos textos escolares têm apontado para a relação entre as intervenções feitas pelos professores e a qualidade da escrita dos alunos, indicando melhores resultados de aprendizagem quando professor e aluno tomam o trabalho com o texto como objeto de discurso (SUASSUNA, 2013).

Nesse contexto, Ruiz (1998), assumindo como hipótese de trabalho a relação entre o modo como o professor intervém no texto do aluno e a performance deste como produtor de texto, propôs-se a investigar, em um *corpus* composto por 161 redações de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, as estratégias de intervenção escrita que seriam mais produtivas para o aluno no que concerne à qualificação da escrita. Em função disso, partindo da classificação realizada por Serafini (1989) sobre os tipos de correção indicativa, resolutiva e classificatória, passou a analisar os tipos de correção realizados por 9 professores-sujeitos, bem como as reescritas elaboradas pelos alunos em resposta a essas correções.

³² Sobre isso, é interessante a apreciação do estudo realizado por Garcez (1998) acerca dos modos de participação do outro na construção do texto. O estudo revela que é o parceiro, com suas contribuições dialógicas, que ajuda a construir, junto com o produtor do texto, uma nova percepção sobre os elementos constitutivos da escrita e sobre seu real funcionamento nas relações interativas.

De acordo com a autora, a estratégia *indicativa* de correção está relacionada à forma de intervenção que tem por finalidade exclusiva indicar por meio de uma sinalização (verbal ou não) os problemas encontrados nos textos dos alunos, sendo, para isso, utilizados diferentes recursos, como *sublinhar*, *circular* ou *marcar* com algum sinal ou ícone na margem e/ou no corpo do texto as palavras ou trechos tomados como problemáticos. É o que podemos observar no exemplo a seguir, extraído da pesquisa de Ruiz (1998, p. 43):

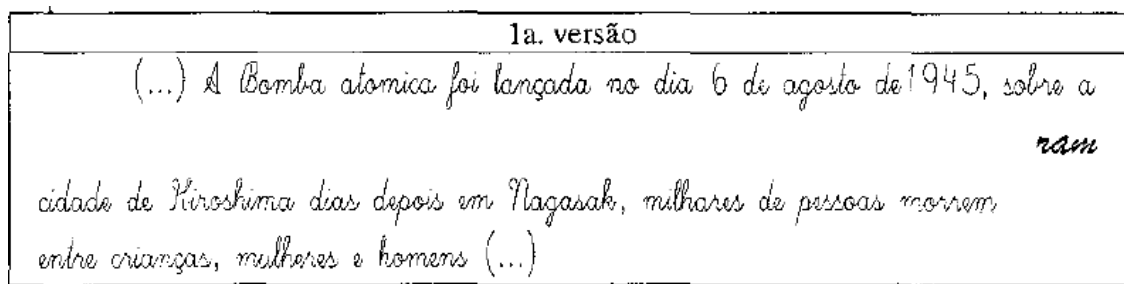
Figura 2- Correção indicativa



Fonte: Ruiz (1998, p.43)

Conforme mostra o exemplo, o professor sinaliza, no corpo do texto, os erros cometidos pelo aluno (“pessa”, “pulceria” e “mas”), circulando as palavras problemáticas. Nesse sentido, é possível dizer que o tipo de correção feita não empreende alterações no texto, nem garante, por si só, que o aluno consiga perceber o que, de fato, está incorreto, visto que não apresenta pistas suficientes sobre o problema, mas apenas indica o local em que o escritor deve revisar o texto.

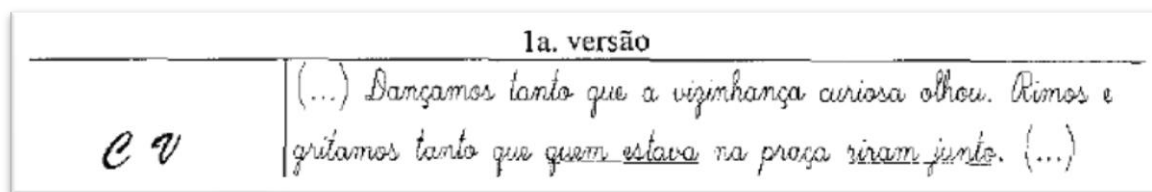
No que diz respeito à correção *resolutiva*, o professor procura resolver pelo aluno os problemas encontrados na escrita, utilizando-se de estratégias como a *supressão*, a *substituição*, a *adição* ou o *deslocamento* de partes do texto, ou mesmo escrevendo na margem ou no “pós-texto” a forma alternativa para o problema. De acordo com Ruiz (1998), esse tipo de correção é o que possui maior grau de intervenção, uma vez que constitui a própria refacção e não uma sugestão de mudança, conforme acontece com as demais tipologias. A figura abaixo, também extraída do *corpus* da pesquisa de Ruiz (1998, p.47), ilustra esse tipo de correção:

Figura 3 – Correção resolutiva

Fonte: Ruiz (1998, p.47)

No exemplo supracitado, o professor escreve a forma verbal “ram” no corpo do texto com o intuito de substituir “morrem” por “morreram” e resolver, assim, o problema de concordância. Esse tipo de intervenção caracteriza-se como uma *correção monofônica*, tendo em vista que o docente coloca-se como o único que “detém” o processo de escrita, apresentando “a forma correta” para a palavra em questão (o que evidencia seu caráter normativo) e assumindo o papel de revisor do texto. Já o aluno, ao verificar que o professor apresentou a resposta para o problema, perde a oportunidade refletir sobre o erro, o que indica que continuará tendo dificuldades para fazer a concordância verbal adequada, seja na reescrita do texto (uma vez que recorrerá à mera cópia da alteração feita pelo professor), seja em suas próximas produções. Nesse sentido, ao se utilizar *unicamente* desse tipo de correção, o professor acaba por privar o aluno do trabalho de releitura do próprio texto, essencial em qualquer processo de produção escrita (RUIZ, 1998).

A estratégia de correção *classificatória*, por sua vez, corresponde ao trabalho do professor de mostrar para o aluno a natureza do problema a partir de um conjunto de códigos que fazem referência a diferentes tipos de inadequações de escrita. Esses códigos, geralmente identificados por abreviações ou símbolos, são definidos por cada professor, em função dos aspectos que entende ser importantes em um texto; e compartilhados com os alunos, com o intuito de que estes, já familiarizados com os símbolos e letras, analisem o problema e procurem solucioná-lo. O exemplo a seguir apresenta esse tipo de intervenção (RUIZ, 1998, p. 55):

Figura 4 – Correção Classificatória

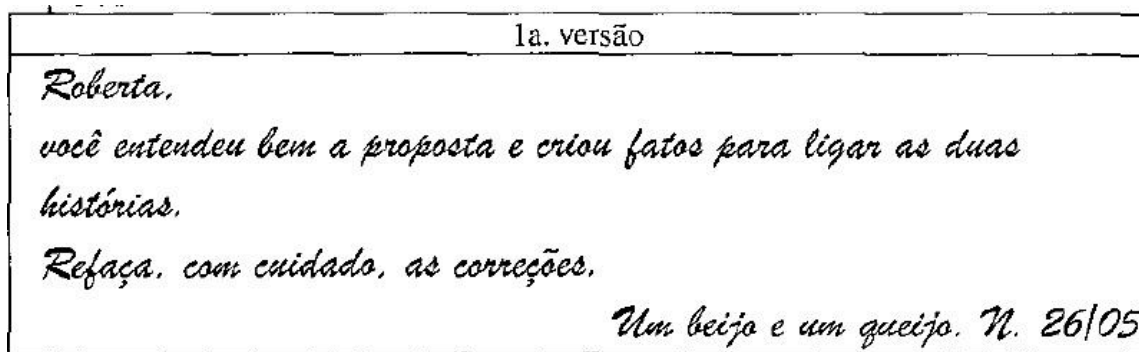
Fonte: Ruiz (1998, p. 55)

Nesse episódio, ao escrever “CV” na margem do texto, o professor mostra para o aluno que há um problema de concordância verbal, indicando a necessidade de uma alteração nesse sentido. Além disso, o docente se utiliza da correção indicativa, através do sublinhado, na tentativa de reforçar sua forma de expressão e enfatizar para o aluno a inadequação do verbo “riram” no plural. Apesar de ser, a princípio, um tipo de intervenção mais objetivo e que confere maior autonomia ao aluno em relação às correções resolutiva e indicativa, os códigos utilizados nessa correção são mecanismos limitados (e, muitas vezes, imprecisos) no que concerne à revisão do texto, por não dar conta das inúmeras dificuldades que podem ser encontradas no processo de escrita, a exemplo de problemas que remetem à relação forma/conteúdo, os quais demandam alterações de revisão mais profundas (cf. RUIZ, 1998).

Além dos três tipos de correção mencionados, Ruiz (1998) encontrou ainda a presença de outro tipo de intervenção escrita realizada pelos professores, e não prevista por Serafini (1989), a qual chamou de correção *textual-interativa*. Nessa abordagem, o professor utiliza-se da escrita de “bilhetes” (geralmente após a sequência do texto) como recurso alternativo para comentar os problemas³³ que, por algum motivo, as tipologias indicativa, resolutiva e classificatória por si só não conseguem dar conta, não sendo suficientes para auxiliar o aluno no processo de revisão. Dessa forma, os “bilhetes” podem assumir um tom indicativo, resolutivo e/ou classificatório, a depender da intenção interventiva do professor.

De acordo com a autora, o docente pode ainda se utilizar da escrita de “bilhetes” para destacar os aspectos positivos ou negativos do texto, elogiando ou criticando o que foi feito e/ou a forma como foi feito, ou mesmo cobrando algo do aluno. A fim de visualizarmos esse tipo de intervenção, reproduzimos abaixo outro exemplo da pesquisa de Ruiz (1998, p.68):

³³ De acordo com Ruiz (1998), há pelo menos duas grandes categorias de intervenção textual-interativa que remetem a problemas de produção: as que tratam de *problemas superficiais* e as que tematizam *problemas mais profundos* do texto.

Figura 5 – Correção textual-interativa

Fonte: Ruiz (1998, p.68)

O exemplo em questão mostra-nos que, embora tenha se utilizado de outro(s) tipo(s) de intervenção ao longo do texto (o que é possível inferir a partir de “refaça, com cuidado, as correções”), o professor sente a necessidade de elogiar o texto da aluna no que se refere à compreensão da proposta e à forma como foi construído, incentivando-a a reescrevê-lo. Ao utilizar o “bilhete” para esse fim, o docente assume seu papel de interlocutor, não só reagindo dialogicamente ao texto (à medida que expressa sua opinião), mas também evidenciando o vínculo existente na relação aluno-professor, perceptível pela despedida em tom afetuosos.

Por ser produzido após a fala do aluno, espacialmente distanciado do texto, esse tipo de comentário reflete “a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor/ professor-corretor/ aluno-revisor” (RUIZ, 1998, p. 67) e ressalta o caráter altamente *polifônico* e *dialógico* que a intervenção textual-interativa pode assumir, por possibilitar que aluno e professor tomem o texto e, sobretudo, o trabalho com o texto como objeto de discurso. A escrita de “bilhetes” permite ainda que o professor intervenha sobre o que cada texto traz de particular, evidenciando um “dizer necessário que se singulariza diante da singularidade do texto de cada aluno” (CALIL, 2008, p.14).

Com base em seu estudo, Ruiz (1998) pôde perceber que os professores se utilizam de métodos variados de correção quando avaliam os textos dos alunos, recorrendo, na maioria dos casos, à mescla de diferentes formas de intervenção para reforçar ou subsidiar sua forma de expressão, conforme observamos em alguns exemplos. Do grupo de professores-sujeitos, a autora identificou que a estratégia de intervenção indicativa foi a mais utilizada, estando relacionada a outros tipos de correção; a estratégia de intervenção classificatória também foi bastante recorrente, não sendo utilizada apenas por um dos docentes; além de uma menor incidência das abordagens resolutive e textual-interativa.

No que diz respeito à análise das reescritas, ao comparar os textos refeitos em função da correção textual-interativa e os textos reescritos em resposta aos outros tipos de correção, Ruiz (1998) pôde constatar que a abordagem textual-interativa de correção era a que promovia melhores resultados de aprendizagem para o aluno enquanto produtor de texto. Isso porque os “bilhetes”, quando tematizam a intervenção do professor, comumente extrapolam o nível microestrutural do texto e chamam a atenção do aluno para a organização da escrita como um todo, levando-o a considerar não só os aspectos relacionados à dimensão formal, localizados na superfície textual, mas também aos aspectos referentes às dimensões semântica e discursiva da escrita.

Os tipos de correção analisados por Ruiz (1998) remontam ao fato de que a postura do professor está intimamente ligada à concepção de língua e do funcionamento da escrita por ele assumida, além da compreensão que tem acerca do ato de avaliar. Isso nos faz entender que assumir o papel de professor-corretor ou de professor-leitor das produções, mais do que revelar concepções distintas de linguagem, implica assumir diferentes posturas diante do texto, valorizando determinados aspectos da língua e privilegiando determinadas formas de intervenção, seja no sentido de indicar, resolver ou classificar os problemas encontrados, seja no sentido de interagir com o dizer (*conteúdo*) e o modo de dizer do aluno (a *forma* como coloca o que tem a dizer), através de uma intervenção discursiva.

Por tudo isso, Ruiz (1998) ressalta a pertinência de uma postura textual-interativa do professor que, na qualidade de leitor mais experiente, auxilie o aluno a perceber e dominar os recursos expressivos utilizados para construção e reconstrução do texto, de modo a garantir o seu dizer. Nesse sentido, concordamos com Suassuna (2013) sobre a importância da forma dialógica de mediação pedagógica e do papel desempenhado pelo par mais desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem da escrita, uma vez que é a partir da leitura do professor constituído como o outro, que o aluno consegue ter uma nova percepção sobre o processo de escrita, assumindo o papel de leitor crítico do próprio texto. Esse outro olhar torna-se, em suma, de grande valor para a compreensão do que o aluno pretendia produzir, o que realmente produziu e o que deveria ter produzido, levando em consideração o bom funcionamento do texto junto ao leitor (SUASSUNA, 2013).

Convém ainda destacar que a forma dialógica de mediação constitui uma oportunidade de o professor pensar o processo de ensino da escrita com base na investigação e interpretação dos problemas encontrados nos textos dos alunos. E a partir dessa reflexão, realizar novas atividades ou intervenções didáticas, individual ou coletivamente com os alunos, “no sentido

do aprofundamento de suas ideias, da utilização de melhores recursos linguísticos, da maior coerência de seus argumentos, da maior riqueza dos pontos de vista, etc.” (HOFFMANN, 2013b, p.45).

No sentido de uma revisão coletiva, professor e alunos teriam mais coisas a ver e mais relevantes a aprender com a avaliação (ANTUNES, 2003). Assim, a atitude de mediação empreendida pelo professor no processo de avaliação do texto escrito possibilitaria não só uma autoavaliação do aluno sobre o próprio processo de aprendizagem, mas também uma avaliação horizontal (cf. ANTUNES, 2006), feita pelos pares, o que também possui significativa importância no processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de escrita.

A construção deste percurso teórico, mais do que apontar para *o que* e *como* avaliar o texto a partir da concepção assumida de língua como interação, ajuda-nos a compreender o *modus operandi* do professor no que concerne à avaliação da produção escrita na escola. Em vista disso, acreditamos que o olhar integrado sobre (1) os objetos de ensino da escrita e os encaminhamentos que vêm orientando tal ensino, especialmente no Ensino Médio, e (2) os princípios que regem a avaliação do texto e, conseqüentemente, os critérios avaliativos e as formas de intervenção pedagógica escrita, é de suma importância para a investigação dos modos de avaliação da produção escrita no Ensino Médio.

A seguir, com o intuito de darmos maior consistência ao que nos propomos investigar, passaremos a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados da pesquisa.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O percurso teórico-metodológico representa o caminho por que optamos para melhor compreender nosso objeto de investigação. Em outras palavras, constitui a escolha do método mais significativo para realizar uma pesquisa em educação que traz como questão central a avaliação da produção escrita; o que compreende não só o tipo de abordagem mais eficaz para nossa problemática de pesquisa, como também o estabelecimento dos métodos de coleta e análise dos dados. Em função disso, e com o intuito de investigarmos os *modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do Ensino Médio*, optamos por realizar uma pesquisa do tipo *qualitativa*, com *traços de inspiração etnográfica*.

3.1 OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Lüdke e André (1986), cada vez mais tem se entendido o fenômeno educacional situado em um contexto social e em uma realidade historicamente construída, sendo um dos maiores desafios da pesquisa nessa área a compreensão dessa realidade em sua dinamicidade e complexidade. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa tem exercido papel fundamental por favorecer a compreensão e interpretação profunda da situação estudada e dos múltiplos significados dos acontecimentos relacionados ao fazer educativo.

Bogdan e Biklen (1994), ao refletirem sobre a pesquisa qualitativa, destacam cinco principais características desse tipo de investigação:

- (1) a fonte dos dados constitui o ambiente natural da situação investigada, e o pesquisador seu principal instrumento;
- (2) a investigação qualitativa é descritiva, feita essencialmente por registros;
- (3) há maior interesse do pesquisador pelo processo (atividades, procedimentos e interações desenvolvidas no cotidiano escolar) do que pelo produto;
- (4) a análise dos dados se dá de forma indutiva;
- (5) apreensão das perspectivas dos sujeitos participantes, considerando os sentidos atribuídos por eles próprios a respeito do que experimentam na realidade investigada.

Denzin e Lincoln (2006), por sua vez, evidenciam que a pesquisa qualitativa é uma “atividade situada que localiza o observador no mundo” (p. 17) e consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, por meio das quais os

pesquisadores estudam os acontecimentos em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles.

Aliado a isso, os autores discutem que esse tipo de pesquisa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades, bem como sobre os processos e significados que não são analisados em termos experimentais e quantitativos. Por essa razão, os pesquisadores da abordagem qualitativa de investigação se debruçam sobre a *natureza socialmente construída da realidade*, e ressaltam a estreita relação que mantêm com o fenômeno estudado, considerando as possíveis limitações que podem surgir nas situações observadas e influenciar a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Outro princípio essencial à pesquisa qualitativa é a compreensão de que o pesquisador é um ser biograficamente situado, cujo olhar será sempre “filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33). Por constituir-se um ser formado por múltiplas dimensões, o pesquisador lança seu olhar investigativo a partir de uma comunidade interpretativa socioculturalmente marcada, que será determinante para o modo como ele irá enxergar o “outro” investigado, bem como os aspectos políticos e éticos da pesquisa.

Por tal pensamento, concordamos com Denzin e Lincoln (2006) quando defendem que não existe observação objetiva, mas observação que se situa socialmente no mundo do observador e do observado, ou entre esses mundos. O que implica dizer que nenhum método é capaz de se fazer compreender todas as ações ou intenções concernentes à experiência humana. Em função disso, os investigadores de abordagem qualitativa empregam “uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam” (p. 33).

Com base nisso, compreendemos que não há um método específico de abordagem ou uma teoria nítida própria que fundamente a pesquisa qualitativa, mas um pesquisador socialmente situado, que se utiliza de uma teoria ou ontologia a fim de esmiuçar determinadas questões epistemológicas e que faz uso de uma metodologia com intuito de analisar os aspectos mais específicos do objeto estudado (DENZIN; LINCOLN, 2006). Por essa perspectiva, Denzin e Lincoln (2006) propõem cinco fases peculiares à pesquisa qualitativa as quais iremos elencar, relacionando-as com as fases que vivenciamos em nossa pesquisa.

A primeira fase vivenciada é a *fase do pesquisador como sujeito multicultural*. Nela realizamos escolhas acerca do caminho investigativo que percorremos para melhor compreender nosso objeto de estudo, a partir de uma determinada concepção de mundo, de

pesquisa (marcada por uma diversidade e complexidade de perspectivas tradicionalmente construídas), do “outro” a ser pesquisado, bem como do olhar que temos acerca dos aspectos éticos e políticos relacionados ao ato investigativo. Situamo-nos nessa fase quando nos detivemos sobre a construção de nossa pesquisa e, após um estudo pormenorizado da história da pesquisa científica em educação, vislumbramos a abordagem qualitativa como a melhor opção investigativa para responder aos questionamentos provenientes de nosso objeto.

Em seguida, vivenciamos a *fase dos paradigmas interpretativos*. Nessa fase, atuamos como “filósofos” que, a partir das próprias crenças e premissas (epistemológicas, ontológicas e metodológicas), direcionam o modo como observam o mundo e como nele agem. Essas premissas constituem os paradigmas, ou os esquemas interpretativos, que irão orientar nossa ação (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nesse sentido, trouxemos para este estudo as concepções que assumimos sobre língua, funcionamento da escrita, ensino e avaliação da produção textual escrita, a fim de esclarecermos de que lugar teórico estamos falando e em que medida tais concepções orientam a nossa análise.

A terceira fase experienciada compreende a *fase das estratégias de investigação*, momento em que desenvolvemos o planejamento da pesquisa, situando-nos no mundo empírico, com foco na questão de pesquisa e nos objetivos a ela atrelados. Nesse momento, recorreremos às estratégias que julgamos ser mais eficazes para obter as informações que melhor respondem às questões particulares da pesquisa, sendo essas estratégias responsáveis por apontar para os métodos específicos necessários à coleta e à análise dos dados (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Arelada às estratégias de investigação, a *fase dos métodos de coleta e de análise dos materiais empíricos* constitui o quarto momento da pesquisa. Essa fase compreende o momento em que realizamos a observação de aulas, a fim de acessarmos as informações e materiais que serviram de subsídio para a compreensão dos modos de avaliação desenvolvidos por cada professor no trabalho com a escrita; além da coleta dos textos já avaliados dos alunos e da entrevista final com os docentes, conforme detalharemos na seção seguinte.

Por fim, vivenciamos a *fase da arte e da política de interpretação e avaliação dos dados*, que se caracteriza pelo compromisso do pesquisador de analisar qualitativamente os dados produzidos na coleta, o que se dá por meio de um processo de construção que envolve criatividade e interpretação (DENZIN; LINCOLN, 2006). Situamo-nos nessa fase no momento em que elaboramos um texto interpretativo a partir das informações registradas

durante as aulas observadas; da entrevista transcrita, e da análise dos documentos (textos avaliados), lançando um olhar crítico e cuidadoso sobre os dados.

Postos os princípios da abordagem qualitativa e as fases vivenciadas, ressaltamos o *traço etnográfico* da pesquisa, tendo em vista que, em sua realização, compreendemos: o fenômeno educacional dentro de um contexto cultural mais amplo; a necessidade de imersão na situação investigada; o aprofundamento das hipóteses de pesquisa em campo; o contato direto e contínuo com os sujeitos pesquisados; e a abordagem da perspectiva dos sujeitos sobre como estes veem o mundo e suas próprias ações na realidade pesquisada (WOLCOTT, 1975 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Enfatizamos o traço etnográfico da pesquisa, uma vez que ela não consiste propriamente nesse tipo de abordagem, mas inspira-se na forma de concepção do fenômeno e nos cuidados tomados para a produção e análise dos dados.

Entre os aspectos supramencionados, destacamos o princípio etnográfico de imersão na realidade investigada, o qual se evidencia nesta pesquisa pela necessidade de observarmos a prática dos professores no contexto de aula, visto que a avaliação é por nós concebida como uma atividade processual e integrada à prática pedagógica (cf. ZABALA, 1998; SILVA, 2004; ANTUNES, 2003). Daí a inviabilidade de investigarmos os modos desenvolvidos pelos professores para avaliar os textos dos alunos, de forma a incidir nosso olhar apenas sobre as produções avaliadas, sem acompanhar a condução do processo avaliativo, compreendido, numa perspectiva formativa, de modo indissociável do processo de ensino e aprendizagem.

Nossa escolha teórico-metodológica teve, portanto, como princípio a análise *qualitativa e interpretativa* da situação estudada e a busca pelo que há de mais relevante e característico na prática dos professores ao ensinar e avaliar a produção escrita dos alunos, a fim de que pudéssemos, enfim, compreender nosso objeto de investigação: os *modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do Ensino Médio*.

3.2 MATERIAL/CORPUS

Como já mencionamos, e com o interesse de alcançarmos os objetivos de nosso estudo, utilizamos como métodos de produção dos dados a *observação*, a *análise documental* e a *entrevista*. A construção do nosso *corpus*, então, deu-se a partir (1) da observação das aulas de dois professores de língua portuguesa, momento em que pudemos analisar a condução do processo de ensino e avaliação da produção escrita e as concepções implícitas de ensino de língua e escrita; (2) da análise das produções avaliadas pelos professores em sua

primeira versão, momento em que analisamos as intervenções pedagógicas nos textos e buscamos interpretar os critérios avaliativos norteadores dessas intervenções, e (3) da análise da entrevista após as observações, o que nos serviu de subsídio para melhor compreender a concepção dos professores sobre a avaliação da produção escrita a partir de suas falas.

3.3 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

Nossa pesquisa foi encaminhada junto a dois professores de língua portuguesa do Ensino Médio: uma professora integrante do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus* Recife, aqui identificada como professora A (PA), e um docente que compõe o quadro de professores do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE), que chamaremos de professor B (PB). Optamos por investigar esses dois campos de pesquisa por serem duas instituições de referência de ensino público em Pernambuco. Tendo em vista as singularidades de cada instituição, faremos uma breve contextualização das escolas, ao mesmo tempo em que justificamos nossa escolha.

O IFPE é uma instituição vinculada à Rede de Educação Profissional e Tecnológica e tem como proposta um “ensino verticalizado”, que alia o curso técnico à formação cidadã dos alunos em diferentes níveis de ensino, entre eles o Ensino Médio, cuja oferta se dá de maneira integrada à educação profissional-técnica de nível médio. Para ingressarem na instituição, os estudantes precisam ter concluído o Ensino Fundamental e participar de um processo seletivo, realizado anualmente por uma comissão de vestibular específica do instituto. Em conformidade com a visão da escola, as atividades de ensino são frequentemente articuladas com as de pesquisa e extensão, estimulando a participação dos alunos. O quadro de professores, por sua vez, é composto, em sua maioria, por especialistas, mestres e doutores, o que, para nós, constituiu um importante fator de escolha, partindo do pressuposto de que os docentes participariam mais ativamente da vida acadêmica e das discussões relacionadas ao ensino da língua e, por conseguinte, poderiam apresentar outros modos de avaliar a escrita, mais favoráveis à qualificação da escrita dos estudantes, e, portanto, da aprendizagem, na etapa final de escolarização.

Optamos por investigar o Colégio de Aplicação da UFPE por ser também uma instituição de referência em ensino, e que tem sido frequentemente campo de investigação para pesquisas de graduação e pós-graduação da UFPE. Por se tratar de uma escola de aplicação, o CAp tem como característica própria ser um espaço para a experimentação

pedagógica e realização de pesquisas na área do ensino-aprendizagem e formação docente. A forma de ingresso no colégio é feita mediante exame seletivo no 6º ano do Ensino Fundamental e a maior parte dos alunos ingressantes permanecem na instituição até o último ano do Ensino Médio. Na escola, os alunos se deparam, desde cedo, com uma filosofia educacional diferenciada, já que as aulas e demais atividades educativas se voltam, prioritariamente, para a construção da criticidade e autonomia dos estudantes. Outro dado importante e que influenciou nossa escolha por esse campo de pesquisa é que, em sua maioria, os professores que compõem o corpo docente da escola possuem vinculação de regime integral, o que, teoricamente, implica uma maior disponibilidade para reflexão sobre a prática docente e sugere uma melhor atuação do professor nos processos de ensino e aprendizagem. E assim como o corpo docente do IFPE, a maioria dos professores possui especialização, mestrado ou doutorado.

A opção pelo Ensino Médio deu-se, primeiramente, por observarmos, através de nosso levantamento de pesquisas na área e dos estudos teóricos que fizeram parte do nosso referencial, a escassez de pesquisas relacionadas à avaliação de língua portuguesa no contexto singular do Ensino Médio. Aliado a isso, entendemos que, nesse nível de escolaridade, há um trabalho mais frequente com a produção escrita, tendo em vista a vinculação do ensino com a proximidade do vestibular, que, como discutimos na fundamentação teórica, constitui um referencial para o ensino e avaliação de língua portuguesa na escola, de modo a exercer forte influência no trabalho do professor com a escrita, sobretudo, nos últimos anos da educação básica.

Nos que diz respeito propriamente à escolha dos sujeitos, buscamos selecionar professores que atuassem no Ensino Médio, fossem pós-graduados, e que desenvolvessem um trabalho sistemático de produção de textos e contemplassem a avaliação do texto escrito. Nesse sentido, tínhamos como interesse a observação de uma *sequência completa de atividades* relacionada ao trabalho com a produção escrita que envolvesse a solicitação e a devolução da produção avaliada, documento sobre o qual iríamos nos debruçar, a fim de analisarmos, juntamente com os outros procedimentos, os modos como os professores avaliam os textos dos alunos.

O contato com os sujeitos deu-se a partir de indicação de professores da área da Educação, que compõem o corpo docente da UFPE. Estabelecida a comunicação, verificamos a disponibilidade e interesse da participação dos docentes na pesquisa, e, em seguida,

entregamos um termo de consentimento³⁴, com intuito de iniciarmos a investigação em campo. Para conhecermos o perfil dos professores-sujeitos, aplicamos um questionário³⁵, que nos permitiu ter acesso a informações como formação e atuação profissional. O quadro abaixo sintetiza esse perfil:

Quadro 1: Perfil dos professores

Sujeito	Escola	Idade	Titulação	Tempo de ensino	Vinculação Integral
Professora A	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (<i>campus</i> Recife)	35	Doutora	13 anos (11 no EM)	Sim
Professor B	Colégio de Aplicação da UFPE	38	Mestre (com doutorado em andamento)	15 anos (15 no EM)	Sim

Fonte: A autora, 2016.

Como podemos perceber pelo quadro, os professores possuem pouca diferença de titulação e de experiência na docência, inclusive no Ensino Médio, e ambos atuam em regime de vinculação integral nas escolas em que lecionam, o que, para nós, constitui um fator positivo para a análise de suas práticas.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA ADOTADOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Nesta seção, descreveremos os instrumentos e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa bem como os critérios de análise dos dados.

³⁴ Ver apêndice A.

³⁵ Ver apêndice B.

3.4.1 Observação de aulas

Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas qualitativas, uma vez que, por meio dela, é possível estabelecer um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado no contexto natural em que se realiza. A observação permite, nesses termos, que o pesquisador chegue mais perto dos sujeitos investigados, e, ao participar de suas experiências cotidianas, consiga apreender “sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (p.26). Com base nisso, a observação de aula constituiu o procedimento propício para que pudéssemos estabelecer um vínculo direto e pessoal com os professores, e, assim, melhor analisar sua prática.

Tendo em vista que assumimos como um dos critérios de realização da pesquisa a observação de uma sequência completa de atividades desenvolvida pelos docentes no que tange ao trabalho com a produção escrita, a quantidade de aulas observadas esteve condicionada à dinâmica de trabalho desenvolvida por cada um dos professores investigados. No que diz respeito à professora A, acompanhamos, em média, quatro semanas de aula dedicadas ao trabalho com a produção escrita. Já em relação ao professor B, acompanhamos, aproximadamente, doze semanas de aulas destinadas a uma sequência de atividades de produção escrita; o que detalharemos na análise das observações.

Para registrarmos as aulas, fizemos uso do caderno de campo, onde anotamos os eventos de aula e as situações significativas que pudessem escapar a um registro em áudio, como as anotações do professor no quadro. Também utilizamos a gravação em áudio, transcrita posteriormente, com o intuito de melhor relacionarmos a condução feita pelo professor em sala e a avaliação dos textos produzidos pelos alunos. Além disso, coletamos todos os materiais entregues pelos docentes durante a sequência observada (fichas de aula e de exercício, textos disponibilizados para leitura, entre outros).

Munidos das anotações feitas no diário de campo e das transcrições dos áudios da observação, analisamos as aulas a partir dos seguintes critérios gerais de análise, relacionados aos nossos objetivos e advindos do referencial teórico:

1. Concepção de língua e de escrita implícitas nas abordagens;
2. Procedimentos didáticos realizados.

Durante a observação da professora A, após a solicitação de produção e devolução dos textos avaliados em sua primeira versão, realizamos o recolhimento das produções escritas dos alunos, as quais foram, após autorização³⁶, fotocopiadas (a fim de que pudéssemos analisá-las) e devolvidas em imediato aos estudantes. Em seguida, digitalizamos os textos. No que diz respeito à sequência de aulas do professor B, cabe destacar que tanto o envio da produção ao professor quanto a devolução dos textos (após intervenção docente) aos alunos ocorreu via *e-mail*. Nosso acesso aos textos avaliados, portanto, deu-se também através do correio eletrônico. Apesar disso, ressaltamos que a reprodução e a análise dos textos para a pesquisa já havia sido previamente autorizada, assim como procedemos com a turma da professora A.

Ao recolher os textos avaliados, objetivamos analisar os encaminhamentos feitos pelos docentes nos textos, a partir de critérios que apresentaremos a seguir.

3.4.2 Análise documental: os textos avaliados

Como procedimento metodológico de coleta, fizemos uso também da análise documental pelo fato de esta ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outros métodos, seja desvelando novos aspectos da situação estudada (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Os documentos analisados em nosso estudo, como já dito, foram os textos avaliados pelo professor, uma vez que constituíam, para nós, uma fonte rica e consistente de informações.

De acordo com Lüdke e André (1986), além de serem fonte de informação contextualizada, os documentos “surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto” (p. 39). Nesse sentido, a utilização da análise documental, nesta pesquisa, permitiu que fundamentássemos nossa análise através da interpretação, baseada em categorias teóricas, das intervenções feitas pelos professores nos textos e dos critérios avaliativos, implícitos ou explícitos, que nortearam essas intervenções.

Assim, em conformidade com os objetivos que traçamos para alcançar nosso objeto, elegemos os seguintes critérios de análise para os textos dos alunos já avaliados pelos professores:

³⁶ Ver apêndice C.

1. As intervenções escritas realizadas, analisando-as de acordo com a categorização proposta por Ruiz (1998);
2. Os critérios de avaliação (implícitos ou explícitos) que nortearam a avaliação dos textos, expressos nas formas de intervenção escrita.

3.4.3 Entrevista com os professores

Além da observação de aulas e da análise dos textos avaliados, optamos por realizar uma entrevista com os professores-sujeitos, por ser este um dos instrumentos básicos para produção de dados na abordagem qualitativa de pesquisa e que permite o acesso direto e corrente às informações desejadas. Outra característica importante desse tipo de instrumento é seu caráter de interação. Nesse sentido, no momento de realização da entrevista, a relação hierárquica que geralmente se estabelece entre pesquisador e pesquisado é desfeita, na medida em que há uma influência recíproca entre quem pergunta e responde sobre um dado tema que é de interesse mútuo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Tendo em vista o que discutimos sobre a abordagem qualitativa de investigação de inspiração etnográfica, entendemos que a entrevista oportuniza a compreensão da situação estudada a partir da perspectiva do sujeito na realidade por ele experimentada. Não poderíamos desconsiderar também o fato de que o professor dispõe de uma série de conhecimentos contextuais que podem ser de grande valor para a compreensão daquilo o que buscamos investigar. Assim, ao realizarmos a entrevista com os docentes, objetivamos ampliar nosso olhar investigativo em relação à sua prática e, conseqüentemente, aos seus modos de pensar e agir.

Realizamos as entrevistas com os professores de modo que eles pudessem discorrer sobre as questões levantadas, que foram, em sua maioria, elaboradas a partir de um roteiro de entrevista³⁷. Embora fosse de nosso interesse que os docentes versassem sobre questões específicas, consideramos que eles poderiam verbalizar sobre os pontos levantados de maneira livre, articulando, inclusive, com outros aspectos que não foram mencionados, mas que achavam oportuno discutir. Trata-se, portanto, de uma entrevista semiestructural, que, apesar de planejada, permite tanto ao pesquisador quanto ao entrevistado fazer novas formulações a partir da dinâmica da entrevista.

³⁷ Ver apêndice D.

Optamos por realizar a entrevista com os docentes ao final da sequência de atividades observada. Isso porque, a partir da observação de aula e da análise dos textos, poderíamos sanar possíveis dúvidas acerca dos procedimentos dos professores tanto no contexto de aula como nas produções dos alunos. Assim, junto às perguntas elaboradas a partir do roteiro de entrevista, poderíamos adicionar outras questões suscitadas durante o acompanhamento da sequência e que nos pareciam reveladoras também dos seus respectivos “modos de avaliar” a escrita.

Em se tratando das questões do roteiro, as perguntas realizadas, elaboradas a fim de que pudéssemos compreender a concepção dos professores-sujeitos sobre a avaliação da produção escrita (vide o primeiro objetivo específico da pesquisa), foram construídas de forma a privilegiar a prática dos professores. Isso implica dizer que procuramos não fazer perguntas diretivas sobre suas concepções, uma vez que nosso intuito era interpretar e compreender as concepções que orientam suas ações a partir da dinâmica de trabalho realizada e explicitada pelos próprios docentes. Dito isso, apresentamos as temáticas gerais contempladas em nosso roteiro de entrevista:

- Ensino de português em uma perspectiva sociointeracionista;
- Trabalho com a produção escrita na turma observada;
- Ensino e avaliação da produção escrita;
- Critérios de avaliação da produção escrita.

A partir desse roteiro, e dos dados que emergiram da observação da sequência de atividades dos professores e de suas intervenções nos textos dos alunos, que nos pareceram reveladores, construímos os critérios de análise da entrevista final, de modo a alcançar nossos objetivos de pesquisa. A seguir, apresentamos estes critérios:

1. Concepção de avaliação da escrita;
2. Expectativa do professor sobre o texto/ Critérios de avaliação.

Com o intuito de explicitarmos a relação entre os procedimentos utilizados na pesquisa (observação, análise dos textos avaliados e entrevista com os professores) e os critérios que estabelecemos para realizarmos uma leitura analítica dos dados, apresentamos, a seguir, um quadro síntese dos métodos de coleta e os respectivos critérios de análise:

Quadro 2: Métodos de coleta e critérios de análise

Métodos de coleta	Critérios de Análise	
Observação de aulas	Concepção de língua e de escrita implícitas nas abordagens dos professores	Procedimentos didáticos
Análise documental	Intervenções escritas	Critérios de avaliação (implícitos ou explícitos)
Entrevista	Concepção de avaliação da escrita	Expectativas do professor quando avalia o texto do aluno/ Critérios de avaliação

Fonte: A autora (2016).

No que tange à observação de aulas, os procedimentos realizados para analisar os dados foram: (1) a leitura das transcrições de áudio referentes a todas as aulas observadas e dos respectivos registros feitos no diário de campo, e (2) a seleção das cenas de aula em que pudemos visualizar como a professora A e o professor B ensinam e avaliam a produção escrita, mais precisamente, como ensinam o gênero textual escolhido na sequência de atividades proposta, quais as condições oferecidas na situação de produção, e como procedem para avaliar a produção escrita solicitada.

Em se tratando, especificamente, da análise dos textos após a intervenção docente, realizamos uma leitura de todas as produções coletadas nas turmas dos dois professores-sujeitos com o intuito de analisar as intervenções pedagógicas realizadas nos textos em avaliação, como já dito, a partir da categorização proposta por Ruiz (1998), bem como os critérios avaliativos, implícitos ou explícitos, que orientaram a avaliação das produções escritas.

Todas as etapas apresentadas constituíram um arcabouço de dados, os quais foram interpretados dentro de um contexto maior de pesquisa, orientado pelo objeto investigado. Nesse sentido, e tendo em vista que as análises dos dados obtidos não garantem por si mesmas a resposta à questão que nos propomos investigar, procuramos lançar um olhar interpretativo sobre os dados, num movimento constante e circular entre o empírico e o teórico (cf. MINAYO, 2008), a fim de alcançarmos uma compreensão mais acurada do nosso objeto. Isso posto, passemos para o capítulo referente à análise dos dados.

4 MODOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA: COMO OS PROFESSORES ENSINAM E AVALIAM A ESCRITA DOS ALUNOS

4.1 OBSERVAÇÃO DE AULAS: PROFESSORA A

Observamos dezesseis aulas da professora A, entre os meses de setembro e outubro de 2015. Durante esse período, houve um feriado nacional, que fez com que a sequência de atividades fosse prolongada por mais um dia de aula. Apesar disso, o tempo estipulado pela docente para a sequência completa das atividades não foi comprometido.

A turma em que observamos a sequência foi o 2º período de *Eletrônica* da modalidade integrado (Ensino Médio e curso técnico), o que equivale ao 1º ano do Ensino Médio. A disciplina de língua portuguesa constitui um dos componentes da Base Comum da Matriz Curricular do curso, sendo estipuladas, para o 2º período, quatro aulas, que ocorriam duas vezes na semana em períodos geminados. No que diz respeito ao currículo, há uma determinação dos gêneros textuais, dos conteúdos gramaticais e de literatura que precisam ser ensinados pelo professor de língua materna ao longo do semestre³⁸.

O trabalho desenvolvido pela professora A, no período observado, foi baseado no gênero *artigo de opinião* e teve como temática mais ampla as *Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)*. A escolha do gênero artigo de opinião esteve condicionada ao currículo prescrito pela Instituição. A temática geral, no entanto, foi pensada pela professora a partir do perfil do grupo-classe e em consonância com os demais gêneros propostos pelo IFPE para serem trabalhados no semestre (como blog e *email*), com o intuito de que pudesse servir como eixo norteador. A produção do artigo estaria articulada ainda a um projeto de pesquisa³⁹, que vinha sendo desenvolvido pelos alunos ao longo do semestre para a disciplina de Língua Portuguesa e que culminaria na exposição de pôsteres, conforme nos explicou a professora durante a entrevista.

O grupo-classe mostrava-se participativo e realizava, em sua maioria, as atividades solicitadas pela professora. Os alunos assistiam às aulas numa sala que continha quadro e ar-condicionado e, eventualmente, em outra que, além disso, possuía Datashow. A professora utilizou-se, ao longo da sequência de atividades, de textos impressos e projetados, bem como fez uso do livro didático *Português: linguagens* para Ensino Médio, de William Roberto

³⁸ Essas informações foram-nos passadas pela professora, antes do início das aulas e reiteradas durante a entrevista, após a observação das atividades.

³⁹ Segundo a professora, o cerne desse projeto era uma pesquisa sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Cereja e Thereza Cochar Magalhães, o qual também trazia em um dos seus capítulos o gênero artigo de opinião como objeto de ensino.

A fim de melhor explicitarmos a sequência observada e as atividades realizadas pela professora A em cada aula, apresentamos, a seguir, um quadro com as sinopses das aulas.

Quadro 3 – Sinopse das aulas: professora A

Duração	Aula	Registro das atividades realizadas
1h30	Aulas 1 e 2 [23/09/2015]	A professora inicia a aula escrevendo duas orações, cada uma em um lado do quadro: “<i>O internetês prejudica a produção escrita das pessoas</i>” e “<i>O internetês não prejudica a produção escrita das pessoas</i>”. Ela pergunta aos alunos o que é internetês, e após uma breve discussão sobre o tema, sintetiza o que os alunos colocaram e explica o que significa a expressão. Em seguida, a professora pede para que a turma se divida em duplas e diz que irá passar pelas bancas com um envelope com frases relacionadas à temática do internetês. O comando da professora é de que cada dupla retire uma frase desse envelope e veja se ela se relaciona com qual das duas teses escritas no quadro. A partir disso, a sala deveria se dividir em dois grandes grupos, cada um em defesa de uma das duas teses. A turma se organiza conforme o comando. Antes de iniciar o debate, a professora mostra aos alunos que eles estão partindo de duas afirmativas, duas opiniões, e pede para que relembrem o que eles trabalharam anteriormente sobre tipos textuais. A docente explicita à turma que eles estão iniciando o estudo do tipo argumentativo. Após fazer uma retomada de alguns assuntos tratados anteriormente e estabelecido o ponto de interseção com a aula, a professora inicia a dinâmica pedindo para que os alunos leiam as frases que retiraram do envelope e posicionem-se argumentando em defesa de uma ou de outra tese. A partir disso, inicia o debate. Os alunos leem as frases, os colegas comentam e contra-argumentam. Depois de explorar os argumentos relacionados à questão do internetês ser prejudicial ou não à escrita, a professora encerra o debate e procura deixar claro que a argumentação parte de uma opinião, de um ponto de vista assumido. Em momento seguinte, a professora entrega o texto “<i>A internet atrapalha a escrita e a leitura?</i>”⁴⁰, de Hélio Consolaro, aos alunos. O texto é lido e discutido em classe. A docente pede para que os alunos leiam e reflitam sobre as questões presentes ao final do texto, e eles respondem oralmente. Ao término da aula, a professora pergunta à turma a que gênero pertence o texto lido e, após receber algumas respostas dos alunos, confirma que se trata de um artigo de opinião, ressaltando as características do texto.
1h30	Aulas 3 e 4 [28/09/2015]	No início da aula, a professora projeta no quadro o texto discutido na aula anterior, a fim de continuar o trabalho com o artigo de opinião sobre a escrita da internet (internetês).

⁴⁰ Ver anexo A.

		Antes de voltar ao texto, a docente retoma com os alunos o que havia sido trabalhado na aula anterior: que tema foi tratado, que atividade foi feita, qual a estratégia usada para iniciar o debate sobre o internetês ser ou não prejudicial à produção escrita. Ela resgata o conceito de texto argumentativo e retoma palavras-chave, como: opinião, tese, ponto de vista. Após a exposição, a professora retorna ao texto e começa, junto com os alunos, a abordar os aspectos linguísticos do artigo de opinião, partindo para uma análise “micro” das estruturas linguísticas do texto. No momento seguinte, já ao final da aula, a professora entrega os livros didáticos de português aos alunos e pede para que, em casa, leiam o artigo de opinião “<i>Cotas: o justo e o injusto</i>” presente nas páginas 346 e 347 e, em seguida, respondam às questões das páginas 347 a 349⁴¹.
1h30	Aulas 5 e 6 [30/09/2015]	A turma se organiza na sala e a professora pede para que todos abram o livro na página 347 e leiam o artigo de opinião “<i>Cotas: o justo e o injusto</i>”, de Lya Luft. Após a leitura do texto com os alunos, a professora aborda o tema e exemplifica o sistema de cotas no IFPE. Os alunos ajudam a explicar como funciona esse sistema na escola. Ainda em relação à atividade, em um segundo momento, a professora inicia a resolução coletiva dos exercícios baseados no texto lido⁴². A cada questão, a docente discute as possíveis respostas e, a partir delas, outras questões são suscitadas, como “argumento de autoridade” e “linguagem formal e informal”. A professora pergunta aos alunos o que eles acham sobre o texto e se concordam ou discordam dele. Após ouvir a opinião dos estudantes, a docente diz qual é o seu posicionamento e conclui a atividade. Em seguida, a professora discute com os alunos um tema que seja de interesse do grupo para que eles <i>produzam um artigo de opinião</i>. Ao perceber que os alunos não apresentaram uma proposta que fosse do interesse comum do grupo, a docente decide delimitar apenas o assunto geral e anota no quadro: “Tecnologias da informação e da comunicação”, justificando, assim, manter a temática que vinha sendo trabalhada com a turma. A partir dessa temática, os alunos deveriam pensar num tema e produzir seus artigos. Ao solicitar a produção, a professora explica que o assunto por si só não é problematizador e que os alunos devem criar essa problematização. Ao término da aula, os alunos são avisados de que deverão trazer na aula seguinte o tema que escolheram abordar e o primeiro parágrafo do texto, ou um esboço de como será feito o artigo. A professora acrescenta que os estudantes deverão produzir o resto do texto na própria sala de aula.
1h30	Aulas 7 e 8 [05/10/2015]	A professora retoma o comando da aula anterior a respeito da solicitação do artigo de opinião. Já no início da aula, os alunos começam a desenvolver a produção em sala. A professora atende individualmente os estudantes, passando pelas bancas. Como alguns alunos já haviam concluído o texto em casa, a docente

⁴¹ Ver anexo B.

⁴² Os exercícios da atividade do livro didático focalizavam os seguintes aspectos: ponto de vista; posicionamento da articulista em relação ao tema; verdade *versus* opinião; identificação dos argumentos utilizados; interpretação textual; variedade linguística empregada; características do gênero artigo de opinião.

		faz a leitura dos textos desses alunos e tece previamente algumas considerações. Ela acompanha também o andamento das produções que estão sendo realizadas em sala. No final da aula, a professora relata que os temas foram, em geral, diversificados e interessantes. Em seguida, pede para que todos terminem a produção em casa e tragam o artigo concluído na aula seguinte. A professora pede ainda para que os alunos façam tal como viram e discutiram nos artigos de opinião trabalhados em classe: que problematizem e apresentem a tese.
1h30	Aulas 9 e 10 [07/10/2015]	No início da aula, a professora já pede os textos aos alunos e começa a passar pelas bancas, de modo a recolher as produções. Alguns alunos ainda tentam finalizar seus textos, enquanto a professora não passa por suas bancas. Ela pede para que assinem a ata de entrega da atividade. Após o recolhimento dos artigos, a docente anota no quadro algumas palavras para tratar de acentuação (“tecnológico”, “tecnologia”, “início”, “metodo”, “pratico”, entre outras.). A professora explica à turma que algumas delas (como “tecnológico” sem acento) foram recorrentes em algumas produções vistas na aula anterior⁴³. Em momento posterior, já discutidas as regras relacionadas à acentuação das palavras trazidas, a docente pede para que os alunos façam alguns exercícios do livro sobre acentuação durante o feriado. Ela anota no quadro as páginas e diz que irá checar as atividades na aula seguinte. Em seguida, avisa que também na próxima aula irá trazer os textos avaliados e pergunta se os alunos a liberam para expor suas produções em sala (sem revelar a identidade), a fim de que possam trabalhar coletivamente. A turma concorda.
1h30	Aulas 11 e 12 [14/10/2015]	A professora pede para que os alunos coloquem sobre a banca a atividade solicitada na aula passada. Ela comenta que trouxe alguns artigos, mas que não conseguiu “corrigir” todos, por estar analisando vários aspectos dos textos. Logo em seguida, a docente inicia a resolução das questões do livro, conforme havia avisado na aula anterior. Ela lê os enunciados, faz perguntas e discute com os alunos as respostas para as questões sobre acentuação. Após a atividade, projeta dois dos textos já avaliados no quadro, iniciando a revisão coletiva. Entre alguns aspectos discutidos com a turma sobre os textos em análise, a professora destaca: delimitação temática, emprego da vírgula, adequação vocabular, progressão, continuidade e explicitação de um ponto de vista. Durante a revisão, um aluno pergunta se a professora poderia, posteriormente, dar um exemplo de como funciona a dissertação de vestibular, tendo em vista a aproximação da prova do ENEM (que seria no final de semana seguinte) e o fato de que alguns alunos iriam fazer a prova. A docente acata o pedido e decide destinar algumas aulas para tratar das competências de avaliação da redação do ENEM e analisar algumas redações. Ela combina com a turma que irá trabalhar esse assunto na semana seguinte. Ao final da aula, a docente avisa que os alunos que receberam os

⁴³ Durante a entrevista, a professora revela que “acentuação de palavras” é um dos conteúdos gramaticais requeridos pelo currículo da Instituição para ser ensinado à turma.

		artigos de opinião avaliados já podem trabalhar na refacção dos textos. Os demais iriam receber os textos avaliados apenas na aula seguinte.
1h30	Aulas 13 e 14 [19/10/2015]	No início da aula, a professora apresenta o Guia do participante-ENEM 2013 e faz a leitura com os alunos, explicando as competências e os critérios de avaliação da redação. Ao longo da aula, resgata o que foi discutido no artigo de opinião sobre argumentação e faz contrapontos com o texto dissertativo-argumentativo, requerido na redação de vestibular. Os alunos, em sua maioria, demonstram interesse pela discussão e frequentemente levantam questões sobre as competências. No fim da aula, a professora entrega os artigos de opinião já avaliados que faltavam ser devolvidos para os alunos e explica que na próxima aula estará disponível para tirar dúvidas sobre a avaliação. No que diz respeito aos alunos que já haviam recebido o texto avaliado, apenas um levou a reescrita para a docente. A professora enfatiza que os demais também deverão trazer os textos refeitos na aula seguinte.
1h30	Aulas 15 e 16 [21/10/2015]	No último dia da sequência observada, a docente retoma com os alunos as competências que norteiam os critérios de avaliação da redação do ENEM. Ela anota no quadro as palavras-chave relacionadas a cada uma das competências discutidas. Dando continuidade ao trabalho com a redação, traz dois textos retirados do Guia do participante - ENEM 2013 para que a turma possa analisar coletivamente. A professora inicia a leitura da primeira redação e analisa com os alunos o texto. Em seguida, pede para que leiam individualmente a outra redação. Enquanto os alunos leem o texto, chama uma aluna em particular para falar sobre seu artigo de opinião já avaliado em sua primeira versão. Ela lê com a estudante o texto produzido e aponta algumas inadequações da escrita. A professora finaliza a abordagem pedindo para que faça outra versão do texto, atentando para o que foi dito. Em seguida, a docente retorna ao grande grupo e analisa com os alunos a segunda redação trazida como exemplo de redação estilo ENEM. Ao final da aula, a professora solicita as refacções dos artigos de opinião e enfatiza que se os alunos não entregarem a refacção ficarão sem “ok” na planilha.

Apresentada a sinopse da sequência de atividades realizada pela professora A, partiremos para a análise das aulas a partir dos critérios que estabelecemos na metodologia. Nesse sentido, buscamos fazer uma leitura analítica das concepções de língua e de escrita implícitas nas abordagens da professora, bem como dos procedimentos didáticos realizados.

4.1.1 Concepção de língua e de escrita implícitas nas abordagens

O primeiro aspecto da sequência de atividades que nos leva a refletir sobre as concepções de língua e escrita implícitas nas abordagens da professora A é a atividade usada como mote para iniciar o trabalho com o artigo de opinião. No primeiro dia da sequência observada, a professora desenvolve uma atividade com o grupo a partir de duas teses relacionadas ao internetês (“*O internetês prejudica a produção escrita das pessoas*” e “*O internetês não prejudica a produção escrita das pessoas*”) e, após distribuir pequenas frases que serviriam como argumentos para sustentação de uma das teses, a docente pede para que a turma se divida em dois grandes grupos, a fim de iniciar o debate. A partir de então os alunos deveriam se posicionar de acordo com as frases que retiraram aleatoriamente de um envelope, conforme relatamos na sinopse das aulas. A seguir, reproduzimos o diálogo⁴⁴ que antecede o debate:

[23/09/2015] PA: Eu quero que vocês percebam que a gente parte nesse momento de duas afirmações. Eu acho que vocês começam a perceber também que a gente tá trabalhando... Lembra que a gente viu semestre passado tipos de texto? Narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo?

A: Sim

PA: A gente começa a trabalhar o quê, gente, a partir de agora? Se vocês tivessem que escolher que tipologia textual ...a gente começa a trabalhar o ato de descrever, narrar, argumentar, expor...o que vocês acham? A gente começa a trabalhar o ato de argumentar, ta? Mas pra que a gente comece a falar, pra que a gente argumente sobre alguma coisa, sobre algum assunto, a gente precisa ter o quê?

A: Uma opinião!

PA: Uma opinião. A gente precisa ter uma opinião, a gente precisa ter um ponto de vista. Alguém falou isso aí. A gente precisa ter um ponto de vista, uma opinião, a gente precisa ter uma tese. Você vai defender uma opinião. E de que forma você defende aquela opinião? Com argumentos.

Nesse momento, a professora menciona o que foi visto no semestre anterior sobre tipos textuais e explicita para os alunos que eles estão iniciando o estudo do “ato de argumentar”. Como podemos perceber pela fala da docente, o objetivo da atividade é mostrar

⁴⁴ As falas dos professores (A e B) e/ou dos alunos transcritas nas análises seguem uma sequência temporal. Os trechos suprimidos numa mesma transcrição são representados pelo símbolo das reticências entre colchetes “[...]”.

para a turma que o texto argumentativo se dá a partir de uma opinião e da defesa de um ponto de vista, o que pressupõe a utilização de argumentos.

Ao introduzir a sequência de atividades a partir do que, para ela, caracteriza a tipologia argumentativa, supomos que a docente procura destacar a função argumentativa do texto que viria a ser trabalhado com a turma. Isso, a princípio, nos parece didaticamente interessante, uma vez que, como aponta Antunes (2003, p.63), a escrita responde a um propósito comunicativo e que não é o mesmo “escrever um texto com função apelativa ou com função informativa, por exemplo.”, mais do que isso, porque é “impossível escrever bem um texto sem saber que função ele vai cumprir”.

No entanto, ao dizer para os alunos que eles estão iniciando estudo do “*ato de argumentar*”, a professora parece apontar para o trabalho com a tipologia argumentativa como um objeto de ensino em si mesmo. O que nos leva a entender que, apesar de se propor ao trabalho com o gênero artigo de opinião, a proposta da docente encaminha-se mais para o ensino de redação no formato de artigo de opinião, aproximando-se do tipo de *redação mimética* (MARCUSCHI, 2007b), em que há uma hibridização entre o gênero redação escolar e os traços característicos de outro gênero de circulação social (o artigo de opinião).

O trabalho com o texto aparece no momento final da aula, quando a professora distribui entre os alunos o artigo de opinião “*A internet atrapalha a escrita e a leitura?*” (anexo A), de autoria de Hélio Consolaro, e inicia a leitura com a turma, de modo a fazer apontamentos a respeito do posicionamento assumido pelo autor e das estratégias argumentativas que utiliza para sustentar sua tese, como o uso de argumento de autoridade. Já nas aulas 3 e 4, a docente explicita para os alunos que eles irão partir para uma análise “micro” das estruturas linguísticas utilizadas no texto. A professora inicia a análise:

[28/09/2015] PA: O primeiro parágrafo já começa assim: “Os avessos a mudanças dizem que internet está impedindo o jovem de ler e escrever. Só pode dizer isso quem não conhece o novo meio.” Eu quero agora os conhecimentos de vocês com relação à coesão, lembra? Processos coesivos, processos de retomada, de referência [...] Como ele tá se referindo a quem... Vamos analisar isso aqui.[...] “Os avessos”... Olha esse referente, minha gente! “Os avessos...”. Terceira?

A: Terceira pessoa

PA: Terceira pessoa. “Os avessos a mudanças dizem...”. Veja que ele pode dar uma mudada aí, mas quando você percebe uma terceira pessoa chamada de “os avessos à tecnologia”, né, olha o nome que ele usou, você já começa a achar que ele não está no meio desses avessos à tecnologia, a mudanças, tá? [...]

Ao ressaltar o uso de “*Os avessos*”, a professora A preocupa-se em mostrar para os alunos que a escolha lexical não se deu de forma aleatória, mas revela o posicionamento argumentativo do autor, uma vez que este, ao utilizar a terceira pessoa, sugere não estar no meio desses “avessos” a mudanças. Entendemos que essa análise é significativa porque destaca o fato de que os aspectos linguísticos funcionam como “pistas” formais para que o leitor reconheça os sentidos pretendidos pelo autor de um texto (cf. COSTA VAL *et al*, 2009). Semelhantemente, em outro momento da leitura, a professora destaca o uso das conjunções no artigo:

[28/09/2015] PA: Vê, gente, olha como as conjunções atuam aqui. O tempo todo, no texto argumentativo, você precisa explicar determinados posicionamentos que você tem. [...] Muitas vezes a gente escreve sem refletir sobre a produção ou lê sem pensar muito também sobre isso. Mas a aula de língua portuguesa, né, quando a gente vai estudar um gênero textual como a gente tá estudando aqui o artigo de opinião, aí a gente termina se debruçando sobre coisas que a gente não vê no dia a dia, e que no dia a dia passa batido. Como essas questões mais miudinhas. [...] Olha a conjunção aditiva aqui acrescentando, trazendo uma outra explicação, não é? [...]

Mais uma vez, ao explicitar para a turma o papel das conjunções no texto lido, a docente procura propiciar aos alunos uma reflexão sobre os recursos linguísticos que atuam no texto, isto é, sobre o uso desses recursos para o funcionamento global da escrita. Vemos ainda que a professora demonstra considerar a aula de língua portuguesa como o lugar propício para a *desautomatização dos fatos da língua* (ILARI, 1985), ao chamar a atenção dos alunos sobre aspectos constitutivos do texto que não são percebidos nas práticas cotidianas de leitura e escrita.

Ao longo da sequência observada, percebemos que a professora A possibilita aos alunos uma reflexão sobre as *estratégias de dizer*, uma das condições necessárias à produção de um texto, conforme defende Geraldi (1991). No entanto, para que os alunos escolham as estratégias adequadas para a realização de um certo dizer, é necessário que encontrem condições para elaboração/efetivação desse dizer, o que, na escola, remete ao papel do professor de criar tais condições. Também ao se referir ao trabalho do professor com a produção de textos, Suassuna e Bezerra (2010, p. 615) afirmam que uma de suas tarefas é:

criar situações interativas e pedagógicas, de modo a abrir espaços para o confronto entre os diferentes discursos/saberes e a reflexão sobre os mesmos. Mais do que repassar informações a serem reproduzidas pelo aluno nos momentos de avaliação, o

professor é aquele que orienta o estudante a correlacionar textos, lendo-os e produzindo-os, numa cadeia interativa didaticamente organizada.

A partir dessa perspectiva, parece-nos importante ainda analisar o momento em que a professora pergunta aos alunos sobre qual tema seria de interesse da turma para que escrevessem um artigo de opinião. Isso ocorre ao final da aula 6, após a realização da atividade do livro didático relacionada à leitura do artigo de opinião “*Cotas: o justo e o injusto*”(CEREJA & MAGALHÃES, p.347). Vejamos o diálogo:

[30/09/2015] PA: O que é que vocês, alunos do Instituto Federal de Pernambuco, segundo período, alunos de Eletrônica, acham que têm autoridade, conhecimento...

A: Nada!

PA: Calma, gente. Deixa eu terminar.. O que vocês acham que têm autoridade pra tratar num artigo de opinião? Que tema vocês dominam? Que digam assim: “Poxa, isso aqui, enquanto estudante de Eletrônica, esse conhecimento aqui, eu consigo falar sobre ele”. Num artigo de opinião, tá?

A: Cada um não pode fazer um tema não?

PA: Então, o que a gente discutiu sobre artigo de opinião? Pode ser. Agora que tema é esse? O que a gente discutiu sobre o autor do artigo de opinião? O autor do artigo de opinião ele precisa ter propriedade para falar daquele assunto. Claro que quando a gente tem um assunto de conhecimento geral como “Cotas”, você pode ler e ganhar propriedade sobre aquele assunto. Mas a princípio eu acho que vocês têm propriedade pra tratar de temas na área de vocês, na área de estudo de vocês.

A2: É que a gente quase não teve matéria do curso mesmo. E as coisas que a gente pesquisa, ainda não tem tanta propriedade assim pra falar.

PA: E do geral? E do senso comum?

PA: E o que a gente já discutiu sobre Tecnologia da Informação e Comunicação? Uma temática bem ampla e dentro disso vocês podem criar subtemas. O que vocês acham?

A: Pode ser...

PA: Não tô lançando um tema, tô lançando um assunto. Dentro desse assunto vocês podem direcionar pra uma série de temas diante do que vocês se sentem capazes de produzir[...] Até por conta da quantidade de coisas que a gente já discutiu sobre isso. Faz um mês que a gente trabalha isso [...] Dentro desse assunto a gente já trabalhou uns quatro temas [...] Então eu acho que a gente já viu muita coisa dentro desse assunto que eu acho que dá propriedade pra vocês escreverem. [...] Vocês podem até fazer relação com o projeto que vocês já começaram a redigir [...]

O diálogo descrito nos leva a refletir sobre a decisão da professora de deixar a cargo dos estudantes a escolha do tema a ser desenvolvido no artigo, o que parece ser uma tentativa da docente de se distanciar de uma postura relativa ao ensino da escrita, em que o professor

impõe um tema para que o aluno fale a respeito, ou ainda, de articular o trabalho com o texto com as especificidades de um gênero de circulação extraescolar (destacamos aqui o argumento da professora de que o autor do artigo de opinião precisa ter propriedade para falar sobre um assunto).

Nesse sentido, vê-se uma suposta concepção da professora A de que os textos que circulam no contexto extraescolar, ao entrarem na escola, precisam funcionar da mesma forma como são praticados socialmente os gêneros de referência. Essa perspectiva de ensino, possivelmente, não permitiu uma maior ação da docente sobre o fato de que, no espaço escolar, o gênero textual sofrerá uma variação e assumirá também a função de objeto de ensino, isto é, estará a serviço do ensino e da aprendizagem, conforme explica Marcuschi (2007b).

Ainda no que diz respeito à proposta de produção do artigo de opinião, entendemos que à medida que deixa para os alunos a tarefa de decidir sobre o que “*acham que têm propriedade para tratar num artigo de opinião*”, a docente, a nosso ver, compromete a produção do texto escrito dos alunos, uma vez que não terá propiciado uma leitura interpretativa prévia sobre aquilo que eles poderiam escrever, a partir do trabalho com diferentes textos e do confronto de diferentes pontos de vista. Não terá propiciado, enfim, o diálogo com outros textos e interlocutores (GERALDI, 2004). Se por um lado isso pode comprometer o “*ter o que dizer*” dos alunos, condição prévia para o êxito da escrita (ANTUNES, 2003), por outro, faz com que a professora crie diferentes expectativas para cada texto, o que traz implicações para a sua avaliação.

Pelas cenas de aula aqui analisadas, percebemos que os encaminhamentos realizados pela professora A baseiam-se no *discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna* (PIETRI, 2003), isto é, no discurso sobre um “novo” modo de enxergar o ensino de língua, mas que, na prática, encontra impasses para a didatização de uma nova abordagem da língua e, mais especificamente, do trabalho com a escrita em sala de aula a partir da concepção de língua enquanto forma de interação social. Isso posto, passaremos a analisar os procedimentos didáticos realizados pela professora ao longo da sequência de atividades observada.

4.1.2 Procedimentos didáticos

As concepções de língua e escrita implícitas nas abordagens da professora A mostram-nos sua relação⁴⁵ com os procedimentos didáticos realizados durante a condução da sequência de atividades observada. Isso significa dizer que ao estarmos analisando tais procedimentos estamos também refletindo sobre essas concepções. Ressaltamos ainda que, dado nosso objeto de pesquisa, nossa análise incide sobre os encaminhamentos feitos pela professora que implicaram, direta ou indiretamente, na produção do artigo de opinião, bem como nos modos de avaliar a produção escrita dos alunos.

Conforme já relatamos, a sequência de trabalho com o gênero artigo de opinião teve início a partir de uma atividade que tinha como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre a argumentação. A professora pergunta aos alunos o que é internetês, anota no quadro duas afirmativas, distribui frases relacionadas a uma ou outra afirmativa e dá início ao debate: os alunos leem as frases e argumentam de modo favorável ou contrário ao internetês a partir delas. A professora, por sua vez, medeia a discussão, de modo a fazer com que os estudantes vejam relação entre seus argumentos e os de outros colegas, ou contra-argumentem as frases que contrariam a tese por eles defendida. Logo após o debate, a professora retoma o objetivo da atividade:

[23/09/2015] PA: Qual é o exercício aqui? É a gente perceber que, quando se argumenta, a gente parte de uma opinião. E partindo de uma opinião, a gente precisa sustentar essa opinião, tá? E o que a gente usa pra sustentar a opinião são os argumentos. Esses argumentos precisam de argumentos secundários como a gente foi fazendo: “Essa frase tem a ver com a frase de fulano”, “A minha complementa a de ciclano”, ou “Eu li uma frase e dei um exemplo pra fortalecer ainda mais o que eu to defendendo”. [...] Então são estratégias que a gente vai usando para conseguir construir uma argumentação bem embasada.

Vemos que a reflexão da professora, nesse trecho, incide sobre as “estratégias” para argumentar (como as exemplificações dadas por alguns alunos para complementar os “argumentos” lidos). Contudo, ao longo da atividade, não há uma abordagem mais aprofundada do tema que leve os alunos a pensarem se, de fato, a escrita da internet prejudica a produção escrita formal e, a partir disso, a desenvolverem uma “*argumentação bem*

⁴⁵ Embora entendamos que há uma relação entre as concepções de língua e escrita assumidas pelo professor e os procedimentos didáticos realizados em sala de aula, vale destacar que reconhecemos que essa relação não é direta e que há outros aspectos da prática pedagógica que influenciam o fazer docente.

embasada”. Em vez disso, a discussão se concentra, prioritariamente, nas *características* da tipologia argumentativa (opinião, defesa de ponto de vista, argumentos). Isso nos parece mais evidente quando, imediatamente depois, a docente menciona a escrita da dissertação de vestibular, ressaltando a necessidade de o redator não se deter na mera exposição do tema, sob o risco de não atender à tipologia textual proposta pelo exame. Vejamos o momento em que a professora faz essa referência:

[23/09/2015] PA: O que acontece, muitas vezes, é, por exemplo: nos casos de dissertação de vestibular, o texto, a dissertação, ela é um texto expositivo-argumentativo, mas muitas pessoas constroem só uma exposição. Ficam, por exemplo, aqui, falando o que é o internetês: “O internetês é uma linguagem da internet, as pessoas escrevem assim, assim, assim”[...]. Saem expondo, descrevendo, e você procura de cima a baixo e não tem uma opinião. Se não tem opinião, não tem defesa de um ponto de vista. Não tem argumento. Então como é que eu posso enquadrar isso num texto argumentativo?

Ao fazer alusão à dissertação de vestibular, a professora estabelece uma relação entre *escrever para atender a uma determinada tipologia*, o que, no caso do vestibular, significa escrever para atender à tipologia dissertativo-argumentativa e, assim, alcançar o sucesso almejado na situação de exame, isto é, a promoção (cf. LUCKESI, 2011). A fala da professora nos faz pensar ainda sobre a ênfase dada ao atendimento à tipologia textual em detrimento daquilo que se diz. Isso porque é possível encontrar textos com opinião e argumentos, mas que reproduzem discursos homogeneizados, simplistas e carregados de clichês, “resultantes de uma forma de percepção uniforme do mundo e da realidade” (SUASSUNA, 2009b, p.91), o que significa que o atendimento à tipologia, por si só, sem a reflexão sobre o que se diz e sobre as características discursivas, não garante a escrita de bons textos.

Nossa reflexão se fundamenta ainda no que Bunzen (2006) discute sobre o tratamento dos gêneros apenas por seus *traços textuais*. Para o autor, associar o conceito de gênero a uma noção unicamente textual faz com que corramos o sério risco de “ênfatizar uma **tipologia genérica** em nossas aulas e na produção de materiais didáticos, deixando de lado a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas” (p.155, grifos do autor).

Nas aulas seguintes, durante a leitura do artigo de opinião “*A internet atrapalha a escrita e a leitura?*” (anexo A), a professora discute com os alunos os argumentos trazidos pelo autor do texto no artigo, as estratégias que utiliza para fortalecer seu ponto de vista, além de fazer observações interessantes sobre os aspectos linguísticos utilizados, relacionando-os à

intenção do autor, conforme destacamos ao tratarmos das concepções implícitas de língua e escrita. Após essa primeira leitura, a docente chama atenção da turma para o trabalho realizado quanto à identificação do posicionamento assumido pelo autor no texto e, mais uma vez, faz menção à redação de vestibular a fim de refletir sobre o texto argumentativo:

[28/09/2015] PA: Então, gente, quando a gente trabalha com argumentação, com o texto argumentativo, e depois a gente passou pra leitura desse texto aqui, a gente passa a identificar qual a opinião do cara. Essa opinião dele é a tese, é o ponto de vista, é o que ele vai defender. Então o texto pra ser argumentativo, ele tem que defender um ponto de vista, porque senão ele só expõe. [...] Se você chega no vestibular, vai fazer uma dissertação, vai escrever a dissertação de vestibular, e o tema é como o tema do ENEM do ano passado “Publicidade Infantil⁴⁶”, e você começa a descrever [...] você só expôs, você só contou. E qual é a tua opinião sobre isso? [...] Então onde é que tá a essência do texto argumentativo?

A: Mas o título não pergunta nada, como eu poderia dar uma opinião?

PA: Qual é o teu ponto de vista? É de que a publicidade infantil deve ser proibida? É de que a publicidade infantil deve ser permitida, mas com limitações? Com órgãos que regulamentem, com leis que regulamentem [...] Ou seja, qual é o seu ponto de vista sobre isso. Então, mesmo que o tema não seja uma pergunta, não leve a uma discussão tão evidente, você tem que escrever um texto dissertativo-argumentativo. Então tem que ter uma opinião, uma tese, e argumentos que sustentem essa tese.

Agora, como é um gênero que você só escreve naquela circunstância, é um gênero escolar, né, então às vezes você fica meio mexido, “poxa, mas pra que isso”, mas é um gênero que existe e tá ali, naquela situação de seleção, seleção pra universidade, pra concurso, e tal. E quando ele diz escreva um texto dissertativo-argumentativo, que gênero é esse? Esse gênero tem, principalmente, além da sequência tipológica expositiva, tem também argumentativa, que é o primordial, e você vai ser avaliado por isso.

Nesse episódio, chama-nos atenção o fato de a professora, novamente, comparar a produção do artigo de opinião com a escrita da redação de vestibular. Desta vez, menciona mais explicitamente a redação do ENEM, destacando a importância de o estudante problematizar o tema proposto a partir de um posicionamento, que deve resultar na criação de uma tese e na utilização de argumentos para sustentá-la. Essa cena parece deixar evidente o quanto o vestibular assume centralidade no ensino da escrita no Ensino Médio, tendo em vista que, apesar de ter se proposto a trabalhar com o gênero artigo de opinião, a docente frequentemente articula o que vem ensinando com aquilo que é posto como referência para a

⁴⁶ A professora faz referência à proposta de redação do ENEM de 2014, cujo tema foi “Publicidade infantil em questão no Brasil”.

produção (e avaliação) da redação no ENEM. Há, nesse sentido, uma intencionalidade, ainda que implícita, de preparar o aluno para escrever e ser bem avaliado no exame.

Mais adiante, a professora A parte para a leitura do artigo de opinião “*Cotas: o justo e o injusto*” (anexo B), presente no livro didático, e para a realização dos exercícios. Após discutir sobre os aspectos linguísticos e as estratégias argumentativas do texto, a docente pergunta a opinião dos alunos a respeito do tema e expõe seu ponto de vista sobre a questão. Embora o gênero trabalhado tenha sido o mesmo (artigo de opinião), percebemos que há uma ruptura na sequência desenvolvida pela professora no que concerne ao tratamento da temática, uma vez que traz um novo tema para ser apresentado à turma. Mais do que uma ruptura, é possível dizer que, assim como surge, a temática das cotas raciais desaparece, ficando restrita à realização da atividade do livro didático.

Ainda que a decisão da professora de utilizar o material didático estivesse pautada no trabalho com o gênero, entendemos que essa abordagem poderia ser mais favorável ao aprendizado dos alunos no que diz respeito ao artigo de opinião se houvesse outros textos relacionados ao sistema de cotas que pudessem contribuir para que os estudantes refletissem sobre o tema, a partir do confronto de diferentes perspectivas. No entanto, por apresentar apenas um texto, com ponto de vista estritamente contrário à política de cotas, a atividade proposta pelo livro pareceu-nos limitadora no que diz respeito à ampliação da percepção dos estudantes sobre um tema de tamanha relevância, sobretudo por levá-los a reproduzir discursos semelhantes aos defendidos pela autora do artigo de opinião. Vale ressaltar ainda que, apesar de abrir espaço, após a atividade, para que os alunos opinassem sobre o tema, a docente teve dificuldades para desconstruir a visão unilateral do assunto.

Após concluir a referida atividade, a professora discute com os alunos sobre qual tema eles teriam propriedade para escrever num artigo de opinião e, conforme explicitamos anteriormente, decide delimitar o assunto (“*Tecnologia da Informação e Comunicação*”), tendo em vista que os estudantes afirmavam não ter propriedade para escrever sobre qualquer temática relacionada ao curso de Eletrônica (tal como objetivava a docente). Com base no assunto proposto, a professora faz o comando da produção: os alunos deveriam escolher um tema e desenvolver, em casa, apenas o primeiro parágrafo, o qual já trouxesse seus respectivos posicionamentos no que diz respeito às temáticas. A continuação do texto, por sua vez, deveria ser feita na aula seguinte. Durante a entrevista, a professora A revela que costuma proceder dessa maneira ao solicitar uma produção, e explica dizendo:

[07/10/2015] PA: Depois que eu crio o espaço pra produção de texto, eu gosto sempre de que eles façam uma parte na sala. Nem sempre eles conseguem produzir todo o texto na sala, mas uma parte eu gosto que eles façam aqui porque parece que.... primeiro porque eu vou circulando e vendo o que eles estão fazendo e depois eles tiram dúvidas ali, é um momento muito rico que você vai olhando, circulando... acompanhando a produção do aluno, aí eu gosto sempre de promover um pedaço dessa produção em sala.

O relato da professora mostra-nos sua intenção de *acompanhar* a produção dos alunos, na tentativa de sanar eventuais dúvidas dos estudantes, o que parece indicar uma preocupação da docente de não intervir apenas ao final da produção. Apesar disso, do ponto de vista das condições oferecidas aos alunos na situação de produção (as quais são essenciais para definir aquilo que deverá ser produzido), cabe reiterar que o ensino do artigo de opinião acaba sendo mais centrado na redação escolar, sem um contexto de produção e interlocutores definidos, uma vez que a docente solicita que os alunos escrevam sobre um tema de livre escolha (embora delimitado pelo assunto), respeitando as características tipológicas do gênero em pauta.

Essa atitude, a nosso ver, por um lado, se distancia da perspectiva de que produzir um texto constitui “uma atividade que supõe *informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer*, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística” (ANTUNES, 2006, p.168, grifo nosso); por outro lado, sugere-nos uma possível falta de clareza por parte da docente a respeito do que seria objeto de ensino e objeto de aprendizagem, bem como dos objetivos a eles relacionados (cf. CUNHA, 2006) na sequência de atividades observada.

Destacamos ainda, no que diz respeito à proposta de produção, o fato de não haver um momento de planejamento e discussão sobre a temática no sentido de contribuir para que os alunos construíssem uma opinião em relação a uma questão controversa, sendo esse um dos fatores que confere a relativa estabilidade do gênero artigo de opinião. Sobre isso, apoiamos-nos em Bräckling (2000, p.155, grifos nosso), para quem é condição indispensável para a produção do artigo “que se tenha uma *questão controversa* a ser debatida, uma questão referente a *um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais*.”. Nesse sentido, a delimitação das “Tecnologias da Informação e Comunicação” como temática geral, a nosso ver, acaba por atribuir ao aluno a difícil tarefa de escolher um tema polêmico dentro do universo das *TIC's* para, a partir daí, construir uma tese.

Na sequência das aulas, a professora dá início ao acompanhamento da produção dos textos em sala. Além de atender individualmente alguns estudantes fazendo comentários sobre os primeiros parágrafos dos textos, a docente também lê a produção dos alunos que já tinham concluído o texto em casa e, em um desses momentos, chama-nos para acompanhar a orientação. A seguir, reproduzimos esse trecho:

[05/10/2015] PA: Olha, ele já foi entendendo, já conseguiu problematizar aqui [aponta]. Mostrei um pouco, né, questões de linguagem.. de adequação e.. aí aqui ele problematiza: “Mas será que alguns desses novos meios substituirão totalmente os antigos?”...Aí, Pedro, a problematização: massa. Só que o único exemplo que você dá é a história dos livros, livros versus ebook, né?. Aí, vê, ele constrói uma argumentação bem interessante, ó: [lê]. Olha o argumento, olha o posicionamento dele aqui bem claro. [...] Aí.. “Isso ocorre porque...”, olha o marcador, tá vendo, Pedro? Você usa e não reflete “tô usando um operador argumentativo aqui”, mas quando você usa esse “porque” você está justificando seu posicionamento aqui. E você justifica super bem [lê]. Eu disse a ele que a redação [a escrita] precisa melhorar aqui, porque o argumento tá legal, mas a forma como ele coloca no papel precisa ficar mais clara pro leitor.

Nessa ocasião, percebemos que a professora considera a escrita propriamente dita como uma etapa importante para que possa fazer as intervenções que acha relevantes para a elaboração dos textos dos alunos. No que se refere especificamente à orientação dada ao aluno no referido trecho, a docente destaca o fato de ele ter conseguido problematizar o tema, construído uma argumentação interessante, além de ter feito um bom uso dos recursos linguísticos de modo a contribuir para sua argumentação. Vemos ainda que a professora explicita que o aluno precisa melhorar a forma como apresenta determinado argumento, a fim de que a leitura não seja comprometida, o que demonstra, mais uma vez, que ela reconhece que a dimensão formal do texto deve contribuir para a compreensão do leitor, ajudando-o a apreender mais facilmente o conteúdo da escrita.

O exemplo citado revela-nos ainda que o acompanhamento do processo de produção dos alunos se configura como uma *avaliação inicial* da aprendizagem dos estudantes no que diz respeito à produção do texto solicitado, apresentando-se, por isso, como um modo de avaliar que tem por intenção diagnosticar se o que havia sido destacado nas aulas foi compreendido pelo grupo.

Ao final da aula, após as orientações, a professora faz algumas considerações a partir do que observou nos textos, as quais dão indícios de suas expectativas em relação à produção dos artigos. Vejamos:

[05/10/2015] PA: Sim, uma coisa que eu observei nos textos que eu li: acho que só um texto dos que eu li tem um posicionamento e um processo argumentativo de sustentação de tese. Têm alguns ainda nem chegaram a criar uma problematização. Porque se você começar a falar sobre Tecnologia da Informação e Comunicação, a tendência é que você comece a descrever [...] Muita gente tá fazendo isso, tá expondo, mas ainda não chegou a criar uma problematização. [...] Você precisa criar uma problematização para poder debater, você cria esse questionamento e responde. A resposta é a tese, é o teu posicionamento. [...] Então, quem ficou no âmbito expositivo nos primeiros parágrafos, vá afunilando, apresentando o tema, problematizando, se posicionando e argumentando.

Como é possível perceber no decorrer das aulas observadas, há uma ênfase por parte da professora sobre a necessidade de os alunos não ficarem no âmbito da exposição no artigo de opinião, mas assumirem um posicionamento, utilizando-se de argumentos para sustentar uma determinada tese. No excerto acima, a docente reitera que os textos devem ter uma problematização, a qual relaciona à criação de um questionamento sobre o tema, que, por sua vez, deve ser respondido ao longo da produção. Ao trazer à tona esses aspectos, a partir do que observou nos textos em sala, a professora exhibe o que espera encontrar nos artigos de opinião. Entretanto, essas observações não se configuram como uma definição clara e precisa dos critérios que serviriam como parâmetros para a avaliação dos textos e, por isso mesmo, parecem-nos insuficientes para que os estudantes dimensionem o que, de fato, deve nortear a elaboração de seus textos⁴⁷. Nesse sentido, concordamos com Cunha (2006, p.70) quando afirma que:

refletir, com os aprendentes, sobre as qualidades esperadas em suas produções implica levá-los a depreender e interpretar, no embate com as exigências da interação, o conjunto de critérios que precisam dominar para realizar de forma cada vez mais pertinente as operações necessárias. Apropriar-se desses critérios significa construir, na experiência de co-avaliação ou de auto-avaliação, os indicadores ou descritores desses critérios.

⁴⁷ Sobre isso, algumas questões poderiam ser discutidas com os alunos a fim de que fossem definidos os critérios de avaliação dos textos, como: *há uma questão controversa sendo debatida? A quem o autor do texto busca convencer? Com que propósito? As dimensões formal e conceitual do texto são adequadas ao leitor e à situação comunicativa?*

Já de posse dos textos produzidos pelos alunos, a docente projeta no quadro dois textos avaliados e dá início a uma revisão coletiva⁴⁸. Esse procedimento leva-nos a perceber que, além da intervenção escrita, a professora vê o retorno do texto para a aula como uma oportunidade de fazer com que os alunos percebam as virtudes e os problemas encontrados nas produções e procurem juntos melhores formas para reelaborá-las, o que remete a mais um modo de avaliação desenvolvido pela professora A. No trecho a seguir, reproduzimos um dos momentos da revisão coletiva em que um colega percebe a necessidade de substituição de uma palavra que se repete num mesmo período:

[14/10/2015] A: Ô, professora...

PA: Diga!

A: Ali na primeira frase, tá repetido “conhecimento”. Como é que a gente poderia..

PA: Conhecimento, conhecimento [aponta]. Lá no texto eu grifei. Como é que a gente poderia resolver? [...] Bora ajudar José aqui? ... Conhecimento e conhecimento. “O uso da internet abre portas para o conhecimento, o aluno pode ter contato com diversos materiais e fontes de dados diferentes, fazendo a disseminação do conhecimento”. [...]

A: Podia ser “do seu saber”?

A2: “do seu saber” não. Não ia ficar muito legal não.

PA: “do seu saber” aqui embaixo?[aponta] [...] “o aluno pode ter contato com diversos materiais e fontes de dados diferentes, fazendo a disseminação do seu saber”.

A3: Podia ser “da informação” também.

A2: é “da informação”.

PA: Podia tirar informação aqui [aponta], vocês não acham, não? Aqui em cima...

A: Aham.

PA: Tem muita “informação” aqui em cima não?[...] “Informação” ele usou só aqui num foi? Aí o “uso da internet abre portas para o acesso à informação”, mas já tem “acesso”, né?

A: é

PA: “O uso da internet abre portas para o conhecimento, o aluno pode ter contato com diversos materiais e fontes de dados diferentes, fazendo a disseminação da informação”!

A2: É!

PA: É. É melhor substituir por informação. Anota logo isso! Bota “informação” aqui ó [aponta]...

⁴⁸ Nesse dia de aula, a professora devolve seis textos avaliados, os demais foram entregues na aula seguinte.

Esse diálogo mostra-nos que as situações didáticas de reconstrução coletiva dos textos propiciam uma maior participação dos alunos na leitura analítica de seus textos e dos colegas, e são potencialmente favoráveis para que desenvolvam habilidades importantes de escrita. No referido trecho, isso parece claro quando alguns estudantes se propõem a ajudar o colega na busca por uma palavra que pudesse resolver o problema da repetição, e, ao testarem outras formas de expressão, percebem que “saber” e “informação” são termos que, embora sejam tomados como sinônimos de “conhecimento”, guardam sentidos diferentes e, por isso, não conferem o mesmo significado ao texto. A partir disso, professora e alunos optam por substituir “conhecimento” por “informação”, uma vez que esta palavra parece melhor expressar aquilo que o produtor do texto quis dizer. Esse tipo de abordagem, de acordo com Suassuna (2013, p.121), constitui numa alternativa para o tradicional ensino da escrita, sobretudo, no que diz respeito ao tratamento dos conteúdos gramaticais, tendo em vista que:

É no esforço de responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas. [...] O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita.

Apesar de reconhecermos que esse é um momento enriquecedor no trabalho com a escrita na sala de aula, conforme explica Suassuna (2013), convém destacar que as intervenções feitas pela professora A durante a revisão concentram-se mais nos aspectos formais da escrita e na existência de opinião, problematização e uso de argumentos nos textos, tal como procedeu durante a leitura dos artigos de opinião que foram utilizados ao longo da sequência de atividades com o gênero em questão. Com isso, queremos dizer que, embora seja notória uma *postura mediadora* na prática avaliativa da professora, há uma interferência, como não poderia deixar de ser, daquilo que foi selecionado como objeto de ensino e objeto de aprendizagem durante as aulas, dos seus objetivos (*Escrever para atender a uma determinada tipologia? Escrever para preparar os alunos para o ENEM ?*), e da forma como esses objetos foram didatizados.

Sendo assim, entendemos que ao concentrar o ensino do artigo de opinião nas características da tipologia argumentativa e ao não destinar um tempo de planejamento, seleção e discussão temática para a produção dos artigos e suas condições de produção e circulação, a professora acaba por não investir no trabalho com os aspectos discursivos dos

textos e deixa de assegurar, assim, uma aprendizagem efetiva do funcionamento da escrita em todas as suas dimensões, o que vem a refletir nos modos como avalia os textos. Isso nos remete ao que Cunha (2006) discute sobre a total interdependência entre os objetos de ensino, aprendizagem e avaliação em Língua Portuguesa. Para a autora:

O modo como se avalia em línguas está em consonância direta com as concepções de ensino, de aprendizagem e de língua predominantes, tanto em nível dos objetivos quanto em nível dos objetos de ensino e de aprendizagem privilegiados (CUNHA, 2006, 64).

No último dia de observação, enquanto pede para que os alunos leiam uma redação extraída do Guia do participante ENEM 2013, a fim de discutir as ideias do texto e correlacionar às competências exigidas na matriz de redação do Exame, a professora chama uma aluna individualmente para falar sobre seu artigo de opinião após a intervenção docente. O trecho, a seguir, mostra o momento em que a docente comenta sobre os problemas do texto da estudante:

[21/10/2015] PA: Eu trouxe o texto pra você pra gente ir sentindo. A gente vai primeiro pensar em organizar seu texto em relação aos conectivos..pra que você consiga organizar as suas ideias no seu texto. Depois a gente vai cuidar da qualidade dos argumentos. Veja [lê]...Tem uma interferência muito grande da fala na escrita. Quando você escreve, é como se você tivesse conversando com alguém. Então, eu acho que você precisa reler aqui..usar mais pontos finais. Como a fala tem uma fluência, o seu texto ficou... também foi nessa “fluência” e não houve termos de períodos. [...] Veja a relação entre uma informação e outra [...] E mais sério ainda é esse tom de fala. [...] Você tem que pensar “eu estou escrevendo”, não estou conversando em uma linguagem informal ... Pensar numa meta. Sua meta agora é pensar: “Estou trabalhando com a linguagem escrita”.

Embora já houvesse feito intervenções escritas no texto da aluna e realizado uma revisão coletiva em sala, a professora A sente necessidade de orientar a estudante individualmente, ressaltando sua dificuldade com a modalidade escrita formal da língua. O problema identificado remete, segundo a docente, a uma forte influência da fala na escrita, que estaria comprometendo, inclusive, a compreensão do texto. Essa intervenção demonstra uma preocupação de, a partir dos problemas identificados no texto, apontar um novo direcionamento, que é colocado como meta para que a estudante possa reconstruir seu texto com maior êxito. Apesar da boa intencionalidade da orientação, cabe ressaltar que o alerta a respeito da necessidade de a aluna entender que está escrevendo e não “conversando em uma linguagem informal” pode sugerir, equivocadamente, que a escrita não contempla a

“conversa” (numa perspectiva teórica, o “diálogo”), ou ainda que o uso da linguagem informal não é adequado à modalidade escrita da língua.

De tudo o que analisamos, entendemos que os procedimentos didáticos realizados pela professora A, do ponto de vista do trabalho com a produção escrita na sequência de atividades observada, revelam uma possível dificuldade da docente de construir um modelo didático para o ensino do gênero artigo de opinião em uma perspectiva discursiva, e, a partir disso, criar situações didáticas que propiciem a efetiva aprendizagem dos alunos no que se refere ao gênero em questão.

Percebemos ainda que, pelos procedimentos realizados, a professora desenvolve diferentes modos para avaliar a produção escrita dos alunos, os quais se apresentam ao longo da sequência de atividades, durante e após a produção dos textos, tanto individual quanto coletivamente, dando-nos indícios de que concebe a *avaliação do texto como uma atividade processual*. Entretanto, tendo em vista as escolhas didáticas feitas no que diz respeito ao ensino do gênero artigo de opinião e à metodologia utilizada para viabilizar esse ensino, entendemos que sua avaliação é comprometida. Isso nos remete, mais uma vez, às palavras de Cunha (2006, p. 66), para quem: “Mudar a metodologia da avaliação (o momento em que se avalia, os instrumentos, os sujeitos da avaliação...) não influi *ipso facto* na natureza dos objetos avaliados e na função da avaliação praticada”. Ainda segundo a autora:

é impossível promover uma avaliação formativa que permita uma regulação *efetiva* da aprendizagem sem que haja uma *clarificação da natureza dos objetivos e objetos de ensino a eles relacionados* e, conseqüentemente, dos objetos de avaliação (CUNHA, 2006, p. 66, grifo nosso).

Nesse sentido, entendemos que há uma desarticulação entre os objetos de ensino, aprendizagem e avaliação na prática da professora A que aponta para uma possível lacuna teórico-metodológica no que tange ao trabalho com o gênero proposto. Essa lacuna, como foi possível observar, repercute em seus modos de avaliar a escrita, os quais parecem nem sempre favorecer a efetiva aprendizagem dos alunos, conforme poderemos ver na seção 4.3.1.1 ao analisarmos as intervenções escritas feitas pela docente nos textos produzidos.

4.2 OBSERVAÇÃO DE AULAS: PROFESSOR B

No diz respeito à observação de aulas do professor B, acompanhamos vinte e seis aulas destinadas ao trabalho com a produção escrita, numa turma do 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE, durante os meses de setembro a dezembro de 2015. O extenso período de observação deu-se não só em razão da sequência desenvolvida pelo professor, mas também devido a atividades extraclasse que ocorreram durante o período observado, que acabaram por comprometer a linearidade da sequência de atividades. Além disso, dois dias de aula foram afetados por um feriado e por problema de saúde do docente.

Logo após o primeiro dia de observação, a sequência foi interrompida por três dias de aula consecutivos. No primeiro deles, o professor destinou a aula para trabalhar Literatura, em outro, a turma saiu em viagem pedagógica e, na aula seguinte, o professor decidiu dedicar o tempo de aula para conversar com os alunos a respeito do desestímulo da turma nas aulas de língua portuguesa. Depois de retomar a sequência, houve ainda mais quadro dias sem aula, em virtude da realização do conselho de classe na escola, de outra viagem feita pela turma que tomou dois dias de aula, e de um feriado no mês de novembro. Após essa lacuna, mais uma vez, depois de retomar a sequência, passamos mais três dias consecutivos sem aula. O primeiro deles porque os alunos fizeram mais uma viagem pedagógica, o segundo, porque o professor esteve doente, e o terceiro porque decidiu reservar a aula para retomar um conteúdo de Literatura com a turma.

A sequência de atividades desenvolvida pelo professor B foi baseada no gênero *redação de vestibular*. Embora objetivasse, inicialmente, ensinar à turma os gêneros artigo de opinião ou editorial⁴⁹, o docente decidiu trabalhar com a dissertação de vestibular por perceber que os alunos, apesar de ainda estarem no 2º ano do Ensino Médio, mostravam-se preocupados com a aproximação da prova de redação do ENEM, que aconteceria a aproximadamente um mês depois do início da sequência de atividades, isto é, no mês de outubro.

A turma em que observamos a sequência de atividades era formada por alunos participativos e que se expressam bem oralmente. De maneira geral, o grupo-classe demonstrava bastante autonomia para opinar, discutir e trazer novos questionamentos não só

⁴⁹ Ao acessarmos o componente curricular de Língua Portuguesa destinado à 2ª série do Ensino Médio do CAp – UFPE, verificamos que não há uma indicação de gêneros textuais a ser ensinados nas atividades de produção escrita, o que nos faz entender que a escolha do gênero a ser trabalho provém da decisão do próprio professor.

em relação aos conteúdos, mas também às questões políticas e sociais quando suscitadas no decorrer das aulas, bem como aos problemas referentes à própria escola. Tal autonomia vem a ser reflexo, sobretudo, da política interna do Colégio, para o qual os alunos devem se posicionar criticamente no ambiente em que estão inseridos.

As aulas ocorriam em períodos geminados duas vezes na semana, totalizando quatro aulas. Todas elas se deram em uma mesma sala, que possuía quadro e ar-condicionado. No que diz respeito aos recursos didáticos utilizados, o professor fez uso de textos impressos (fichas de exercício e de leitura) e, em boa parte dos encontros, apresentou livros como indicação de leitura para os alunos. Embora a escola adotasse o livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, para Ensino Médio, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, este não foi utilizado ao longo da sequência de atividades.

Dito isso, apresentaremos, a seguir, um quadro com as sinopses das aulas do professor B, a fim de visualizarmos a condução de toda a sequência de atividades.

Quadro 4 – Sinopse das aulas: Professor B

Duração	Aula	Registro das atividades realizadas
1h40	Aulas 1 e 2 [21/09/2015]	O professor entrega aos alunos a proposta de redação do ENEM de 2013, cujo tema foi “ <i>Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil</i> ” e solicita que redijam um texto em sala de aula, a partir dos seus conhecimentos prévios e com base nos textos motivadores. O docente explica que a intenção é colocar os estudantes em situação mais próxima do real contexto da prova do ENEM, a fim de observar como eles lidam com o tempo e o desenvolvimento da proposta. Sem discussão prévia sobre o tema, os alunos escrevem o texto e, ao final da aula, entregam ao professor, que avisa que as aulas seguintes serão destinadas ao trabalho com o gênero em questão.
1h40	Aulas 3 e 4 [05/10/2015]	O professor distribui para os alunos uma ficha de leitura ⁵⁰ que trata das cinco competências da redação do ENEM e convoca a turma para iniciar a leitura. Ele comenta que a ficha é um recorte de uma entrevista que concedeu ao portal <i>Leia já</i> , em que fala sobre a redação do ENEM. Ao ler o primeiro tópico da ficha, referente à competência 1 da matriz de redação, o professor comenta a dificuldade dos alunos em relação à concordância, à regência verbal e nominal e à acentuação. Segundo ele, essa dificuldade foi percebida ao avaliar os textos da turma. Em seguida, tratando da competência 2, comenta sobre a proposta de redação e diz para os alunos estarem atentos ao texto de apoio, pois há sempre um direcionamento argumentativo. Adiante, o professor fala sobre a defesa de um ponto de vista e a qualidade da argumentação, o que se relaciona à competência 3. Na sequência, discorre sobre coesão textual e de adequação dos

⁵⁰ Ver anexo C.

		conectores, critérios que são abordados na competência 4. Alguns alunos participam da discussão e fazem perguntas sobre alguns aspectos levantados. Dando continuidade ao trabalho com a ficha, o professor fala sobre a proposta de intervenção exigida pelo Exame (o que remete à competência 5) e enfatiza a necessidade de que as propostas dos alunos sejam menos generalistas. Ao finalizar os cinco tópicos (correlacionados às cinco competências), o professor pergunta se os alunos tiveram alguma dúvida sobre as questões discutidas e afirma que disponibilizará a ficha também no grupo da turma em uma rede social. No momento seguinte, ao prosseguir com a leitura, explica como os alunos devem fazer para não fugir do tema. No final da ficha, mostra que há alguns temas que podem ser propostas da redação do ENEM, mas enfatiza que são apenas sugestões e que não há nenhuma “intenção profética”. Mais adiante, o professor tece uma crítica ao ENEM e diz que o Exame vai na “contramão” dos ganhos da disciplina de língua portuguesa, por se concentrar num único gênero. Num outro momento da aula, o professor entrega aos alunos o texto “Sem álcool”⁵¹ e explica que é uma redação que recebeu nota 980 no ENEM em 2013, a qual foi extraída da revista “<i>Guia do Estudante</i>”. Ele pede para que os alunos leiam o texto e façam suas considerações, destacando os aspectos positivos e negativos. Em seguida, o docente escreve no quadro: “aspectos positivos” e “aspectos negativos” e pede para que os estudantes exponham o que acharam da produção sob um ponto de vista geral.
1h40	Aulas 5 e 6 [08/10/2015]	O professor inicia a aula retomando os aspectos mais gerais do texto, através do que foi apontado pelos alunos como aspectos positivos e negativos. Após recapitular e discutir os aspectos positivos e negativos mais abrangentes do texto, o docente propõe uma análise mais pontual. Ele inicia a leitura da redação e tece considerações sobre cada trecho. Já no início do texto, o docente destaca a presença de ambiguidade em um dos períodos e explicita aos alunos o problema. Na sequência, ressalta que, apesar da ambiguidade, o leitor consegue fazer uma leitura cooperativa. A partir disso, outros aspectos são discutidos pelo professor, a exemplo de marcas de oralidade. Mais adiante, o professor pergunta como os alunos “consertariam” os problemas por eles identificados. A turma dá sugestões para melhorar o texto, de modo a desfazer a ambiguidade e o tom particularista dado pelo candidato ao utilizar hipônimos em vez de expressões mais generalistas. Ao longo da leitura, o docente trata ainda de questões como cacofonia, marcadores textuais e problemas de ortografia. No final da aula, uma aluna pergunta se o professor já participou da “correção do ENEM”. Ele responde que não, mas diz que tem amigos que trabalham em cursinhos e que estão a par do que é solicitado na prova. Em seguida, anota no quadro o nome de um professor que faz vídeos direcionados ao ensino da redação de vestibular, e solicita que os estudantes procurem na internet.
1h40	Aulas 7 e 8	Neste dia de aula, o professor e a turma discutem se o acesso ao

⁵¹ Ver anexo D.

	[15/10/2015]	Colégio de Aplicação da UFPE deveria continuar sendo por seleção ou sorteio. A discussão se prolonga e o professor decide destinar a aula a esse debate, que, segundo ele, fez-se urgente devido a algumas matérias que haviam sido veiculadas, na época, pela imprensa local sobre a forma de acesso dos estudantes à escola. Os alunos mostraram-se envolvidos com a discussão e posicionaram-se ao longo do debate, demonstrando conhecimento sobre os regimentos da escola.
1h40	Aulas 9 e 10 [19/10/2015]	No início da aula, o professor traz um texto que circulou pela escola, o qual disseminava discurso de ódio por parte de alguns estudantes do CAP. Eles haviam escrito anonimamente um texto criticando o jornal da escola “O Capital” e ofendido algumas alunas, chamando-as de “feminazis capengas”. O docente discute o episódio, apontando a arrogância do texto, além da má qualidade da escrita. As alunas da sala se posicionam perante o ocorrido. Após a discussão do episódio, o professor faz uma recomendação de leitura e apresenta à turma o livro de Sérgio Paulo Rouanet, “Mal estar da modernidade”. Ele diz que o autor faz uma reflexão interessante sobre a maneira como as pessoas veem a realidade fragmentada, criando dissidências desnecessárias e disseminando o ódio. O professor afirma que, apesar de ser uma indicação de leitura extracurricular, acha importante a leitura para a compreensão de episódios como o que havia acabado de discutir com a turma. Na sequência, pede para que os estudantes peguem a redação “<i>Sem álcool</i>” para recomençar a análise do texto. Ao retomar a leitura, chama a atenção dos alunos para a presença de ambiguidade em determinado trecho da redação. Ele também trata da importância da objetividade e da relevância em textos “curtos”, a exemplo do que é solicitado no ENEM. Ao longo da análise, o professor destaca aspectos como tópico frasal, uso da vírgula, pronomes relativos e clichê.
1h40	Aulas 11 e 12 [05/11/2015]	O professor inicia a aula perguntando como foi o desempenho da turma na prova do ENEM e os estudantes falam sobre algumas dificuldades que encontraram em relação à proposta de redação e ao uso de palavras sinônimas de “mulher”, palavra-chave do tema proposto pelo Exame em 2015⁵². Após a discussão, o docente pede para que os alunos peguem o texto “<i>Sem álcool</i>” a fim de que finalizem a leitura. Alguns estudantes mostram-se insatisfeitos em ter que ler mais uma vez o mesmo texto. O professor reinicia a leitura e, em seguida, faz a análise do último parágrafo da redação com os alunos. Eles criticam um dos períodos do último parágrafo e o professor afirma que a estrutura é clichê. Ao concluir a leitura analítica do texto, o docente chama atenção dos alunos para o fato de que eles estão estudando argumentação, mas ainda precisam recorrer a algumas bases teóricas. O professor apresenta um livro aos alunos, intitulado “Como vencer todas as argumentações”, de Madson Pirie. Em seguida, afirma que, quando se está debatendo, há dois caminhos: a argumentação formal e a argumentação informal. O professor explica a argumentação a partir da lógica formal. Ele escreve no quadro que a argumentação é a “união entre duas ou mais premissas para a extração de uma conclusão”.

⁵² Nesta edição, a temática proposta pelo ENEM para a elaboração da redação foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

		Mais adiante, utiliza uma ficha para explicar os tipos de argumento dedutivo, indutivo, analógico e diz que irá entregar posteriormente à turma, tendo em vista que não havia conseguido imprimir os textos na escola. O professor diz que essa discussão servirá como instrumental para que possa avaliar os textos dos alunos. Em seguida, começa a discutir com o grupo o que é argumento formal e o que é argumento informal. No final da aula, indica para a turma a leitura de “Iniciação à lógica”, de Augusto Ferreira, e diz que o livro encontra-se na biblioteca da escola. Outros livros recomendados são “Argumentação”, de José Luiz Fiorin, e “Lógica”, de Leônidas.
1h40	Aulas 13 e 14 [09/11/2015]	O professor inicia a aula anotando no quadro tipos de falácia (informais e epistemológicas) e segue explicando, com exemplos, cada uma delas. As anotações seguem o seguinte esquema: <u>Falácias informais</u> - <i>Post hoc, ergo propter hoc</i>. (Confundir causa com temporalidade). - <i>Petitio principii</i> (Raciocínio circular) - <i>Espantinho</i> - <i>Ad verecundiam</i> ➡ <i>popularidade</i> <i>Ad auctoritatem</i> Em seguida, anota tipos de argumentos relacionados à falácia epistemológica (<i>Ad. Baculum</i>, <i>Ad. Misericordiam</i>, <i>Ad hominem</i> e <i>Ad novitatem</i>) e, da mesma maneira, explica aos alunos o que significam. Em seguida, o professor pede para que os estudantes peguem a ficha trabalhada na aula anterior sobre “argumentação”. O docente confere o que já foi visto na ficha e diz que eles irão discutir na ocasião “ideia, juízo, raciocínio”. Ele anota no quadro as expressões e explica cada uma delas por meio de exemplos a partir do pensamento lógico. A anotação feita no quadro, reproduzida a seguir, exemplifica a explicação dada pelo docente sobre “ideia” e “juízo”: Gosta de <i>PB</i> (ser) <i>Café</i> “A lógica entende que qualquer verbo tem o verbo “ser” alimentando.”.  {O professor explica a partir disso que:} <i>PB é gostante/ gostando de café.</i> O professor prossegue explicando os termos apresentados e diz que o assunto serve para que os alunos consigam identificar argumentos do ponto de vista formal. Em seguida, coloca no quadro outros termos do pensamento lógico para explicar aos alunos. Ele também anota no quadro as palavras

		“extensão” e “compreensão” e tece alguns comentários. Ao final da aula, o professor apresenta a ficha “<i>Exercícios de lógica para argumentação</i>”⁵³. Ele as distribui e pede para que os alunos formem duplas. Antes de os alunos iniciarem a leitura, o professor explica que eles deverão fazer os exercícios, mas que poderão discutir juntos na próxima aula.
1h40	Aulas 15 e 16 [12/11/2015]	Já no início da aula, o professor anota no quadro as palavras “premissas” e “termos” e diz à turma que essa é a última aula dos “fundamentos lógicos”. Dando continuidade, o docente anota frases no quadro e, em seguida, relembra conceitos como “ideia”, “cópula”, “juízo” e “argumento”. Após revisar com os alunos os tipos de falácia, inicia a explicação sobre o que anotou no quadro a respeito das “premissas” e “termos”. O docente volta a escrever exemplos no quadro e pede para os alunos analisarem algumas premissas. Em seguida, solicita que peguem a ficha entregue na aula anterior. Os estudantes se juntam para acompanhar a atividade e o docente inicia a leitura das questões. Mais adiante, anota no quadro as respostas e discute com os alunos os tipos de falácia encontrados.
1h40	Aulas 17 e 18 [16/11/2015]	O professor pede para que os alunos peguem a ficha da aula anterior e retoma a resolução dos exercícios. Os alunos são solicitados a responder às questões. Após finalizar a resolução da ficha anterior, o professor pede para que os alunos formem duplas ou trios e entrega uma nova ficha⁵⁴: “<i>Exercícios sobre argumentação em casos concretos</i>”. Ele afirma que, a partir de então, a turma deverá usar argumentos de forma mais concreta. O docente faz uma leitura geral da ficha e segue explicando o que deve ser feito em cada questão. Antes de os estudantes começarem a resolver os exercícios, o professor procura explicar a sequência de atividades e diz que trará algumas redações do ENEM para identificar os tipos de argumentos lançados pelos candidatos. Enquanto fazem as questões, alguns alunos vão ao encontro do professor para tirar dúvidas.
1h40	Aulas 19 e 20 [30/11/2015]	No início da aula, o professor pede para que os alunos peguem a ficha de exercícios sobre argumentação e solicita que façam a atividade. Durante a aula, os estudantes discutem entre si as possíveis respostas. Em seguida, o professor solicita que encerrem a discussão e inicia a resolução da ficha coletivamente. Nesse momento, os alunos leem as questões e dizem suas respostas. O professor intervém e tira as dúvidas sobre os assuntos contemplados nos exercícios.
1h40	Aulas 21 e 22 [03/12/2015]	O professor pede para que os alunos peguem o material e retoma a atividade da aula anterior. Após responder coletivamente a última questão da ficha, encerra a atividade. Em seguida, o professor pede para que os alunos analisem um debate ocorrido dias antes na escola sobre as eleições para diretoria do CAP, sob o ponto de vista da argumentação.

⁵³ Ver anexo E.

⁵⁴ Ver anexo F.

		Após esse momento, diz ao grupo que trouxe outro tema para que pensem e comecem a produzir “estilo ENEM”. Na sequência, apresenta dois textos, um da revista <i>Veja</i> e outro da <i>Carta Capital</i>, e afirma que ambos tratam da questão do <i>impeachment</i>. Enquanto distribui os textos, o docente pede para os alunos formarem duplas e alerta que eles deverão primeiro identificar os argumentos. Em seguida, o professor pergunta se os estudantes estão informados a respeito do que aconteceu no dia anterior (processo de abertura de <i>impeachment</i> da presente Dilma Rousseff feito pelo então presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha). Após distribuir as fichas, os alunos fazem a leitura dos textos. O professor pergunta qual a impressão que os alunos tiveram em relação aos dois textos. Ele pede para que, em casa, os estudantes se dediquem à leitura dos textos e vejam os aspectos principais de cada um, para que possam discutir juntos na aula seguinte.
1h40	Aulas 23 e 24 [10/12/2015]	No início da aula, o professor solicita que os alunos peguem as fichas entregues na aula anterior. O professor diz que eles irão identificar os argumentos do texto para, na aula seguinte, iniciarem a produção da “redação do ENEM”. O docente pede para que alguém inicie a leitura do texto da <i>Veja</i>, “<i>Abaixo o golpismo!</i>”⁵⁵, de autoria de Reinaldo Azevedo. Após a leitura do primeiro parágrafo, o professor explica ao grupo qual é o encaminhamento argumentativo do texto e segue analisando os demais parágrafos, destacando a presença da ironia e da argumentação informal. Ao longo da leitura, o docente contextualiza o cenário político do País. Ele levanta ainda questões relacionadas aos tipos de argumentos apresentados e faz análises sobre os aspectos linguísticos usados pelo autor que indicam seu posicionamento. Mais adiante, abre o debate para que os alunos digam suas apreciações em relação ao texto. Os estudantes, em sua maioria, fazem críticas relacionadas ao “tom pedante” do texto e a forma como o autor apresenta os argumentos.
1h40	Aulas 25 e 26 [17/12/2015]	O professor solicita que os estudantes peguem o texto “<i>A insustentável leviandade do impeachment</i>”⁵⁶, publicado pela <i>Carta Capital</i>, de autoria de Ricardo Palacios. Na sequência, fala sobre o contexto da crise política no país e sustenta que é importante a turma estar bem informada sobre o assunto, uma vez que o texto trata da referida questão. Ao iniciar a leitura, o professor pergunta se no primeiro momento do texto já existe uma sinalização sobre a posição do autor. Os alunos confirmam e apontam os argumentos e as “marcas linguísticas” que indicam esse posicionamento. A aula segue no esquema leitura-explicação, tanto do contexto que norteia a temática quanto das palavras ou argumentos utilizados. Ao perceber o sinal de término da aula, o professor faz a leitura dos últimos parágrafos do texto e, em seguida, solicita que os alunos façam uma redação com base no tema: “<i>Impeachment: democracia ou golpe?</i>”. Na sequência, sintetiza os aspectos que os estudantes deveriam atentar no momento da produção.

⁵⁵ Ver anexo G.

⁵⁶ Ver anexo H.

Explicitadas as sinopses de aulas, passaremos agora a analisar as concepções de língua e de escrita implícitas nas abordagens do professor e os procedimentos didáticos realizados, conforme procedemos com a professora A.

4.2.1 Concepção de língua e escrita implícitas nas abordagens

Em se tratando das concepções de língua e escrita implícitas nas abordagens do professor B, o primeiro episódio que nos parece interessante discutir dá-se no segundo dia de observação, quando, ao final da leitura da ficha sobre os critérios que norteiam a avaliação da redação do ENEM (anexo C), o professor tece uma crítica a respeito do gênero textual solicitado na prova de redação do Exame:

[05/10/2015] PB: Sabe o que me incomoda no ENEM, sinceramente? É que ele vai na contramão dos ganhos da disciplina de língua portuguesa. Por exemplo, você pega outros... o ENEM não é vestibular, né? Você pega vestibulares, o vestibular da FUVEST, por exemplo, ou o da própria COVEST. Você tem variedade de gêneros. Então, já teve, no vestibular da Unicamp, a pessoa ter que escrever um relatório, certo? Um vestibular que você já teve que fazer receita culinária nos moldes do gênero [...] mas o ENEM insiste no mesmo gênero, certo? Isso é um problema.

A: Eu acho que eles querem ver o seu conhecimento de mundo, a sua capacidade de argumentação...

PB: Mas você pode fazer isso com outros gêneros. Você pode fazer isso com artigo de opinião, por exemplo. O problema é você engessar num único gênero.

Da cena de aula descrita, podemos depreender que a crítica feita pelo professor recai sobre o fato de que, ao propor a dissertação como o único gênero para avaliar as competências de escrita dos estudantes, o ENEM estaria indo de encontro às discussões mais recentes sobre o ensino de língua portuguesa, que têm orientado o trabalho com a produção de textos com base nos diversos gêneros que circulam socialmente em suas múltiplas funções. Se por um lado essa crítica se mostra pertinente tendo em vista que os conteúdos contemplados no ENEM e as competências relacionadas à matriz de avaliação da redação funcionam como referências curriculares para o trabalho com o ensino da escrita no Ensino Médio (cf. MARCUSCHI, 2006), por outro, faz-nos pensar sobre a decisão do docente de, apesar de demonstrar reconhecer as “perdas” de um ensino da produção escrita focalizado na redação escolar, também seguir o mesmo direcionamento ao se propor trabalhar com o gênero redação de vestibular na sequência de atividades.

Essa decisão, a nosso ver, reflete a intensa influência que o vestibular exerce sobre os processos de ensino no Ensino Médio, que, por ser visto como um “rito de passagem” (cf. COSTA VAL, 2006), faz com que não só os alunos o tomem como meio de ascensão, mas também os professores direcionem boa parte das atividades pedagógicas a esse propósito, como bem discute Luckesi (2011). No caso do trabalho com a escrita, essa influência parece ser mais preocupante, uma vez que, comumente, o ensino da redação de vestibular reduz-se a construção de um “modelo”, uma estrutura padronizada de texto, em que o aluno é levado a simular a modalidade escrita.

No que diz respeito à redação do ENEM, é importante considerar também que, tendo em vista que o objetivo da prova é avaliar os conhecimentos e as habilidades de escrita desenvolvidas pelo estudante ao longo de sua escolaridade, a “transposição” para a sala de aula do “padrão” textual requerido pelo Exame induz, não raras vezes, a construção de metodologias menos produtivas para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita, por se concentrar nos critérios que balizam a avaliação da prova, sobressaindo-se o sentido “preparatório” do exame na prática pedagógica.

Na sequência de atividades do professor B, a diversidade de conhecimentos e habilidades avaliados no Enem parece explicar, por exemplo, a ausência de um conteúdo específico de aprendizagem nas aulas iniciais direcionadas à leitura da redação feita por um candidato para a edição do ENEM de 2013 e que foi trazida pelo professor para ser analisada junto com os alunos. Ao longo da análise da redação, é possível perceber que o docente aborda uma série de conteúdos que surgem no decorrer da leitura. No trecho de aula a seguir, durante as aulas 5 e 6, podemos observar um dos momentos em que professor analisa com os alunos um trecho da redação:

[08/10/2015] PB: Agora, gente: “‘E como homem que é homem não se deixa derrubar por um pouco de cerveja’, lá se vão os casais, famílias e grupos de conhecidos sendo guiados por aqueles que não admitem que ninguém encoste em seus preciosos carros”.

Bom, temos uma frase entre aspas, né? Por que ela tá entre aspas?

A: Eu acho que é uma citação.

PB: Seria uma endoxa. Essa fala não é do autor do texto. É o que se diz por aí. Isso é uma citação. Muito cuidado: ele tá citando a endoxa pra refutá-la. Por isso que isso não caracteriza, necessariamente, um clichê. Porque ele pega o clichê pra refutá-lo e não para confirmá-lo. [...] Se ele pegasse o clichê pra confirmar, seria uma perda de informatividade.

Agora, tem um problema: isso é uma frase que circula, tem um forte teor de oralidade, porque é quase uma frase proverbial. Quase que proverbial. E, gente, um provérbio (isso não é um provérbio, mas tem um estatuto proverbial); um provérbio é um gênero oral, certo? Os provérbios são orais. Eles podem até ser escritos, mas eles são fenômenos orais. Então, deve-se ter cuidado. [...]

É interessante notar nesse excerto que o professor faz uma análise do período a fim de chamar a atenção dos alunos para as possíveis inadequações. No decorrer da análise, o docente frisa a presença da citação, que classifica como “endoxa”, ressaltando que a frase não constitui propriamente um clichê tendo em vista que é utilizada não como a opinião do autor, mas como uma reprodução do que se diz/aceita socialmente pela maioria das pessoas. A ressalva do professor, em seguida, faz-nos entender que, apesar de não se configurar como um clichê, a citação faria com que o trecho perdesse qualidade uma vez que possui um “forte teor de oralidade”, isto é, apresenta marcas de oralidade.

Ao que parece, o objetivo da atividade não vem a ser interagir com aquilo que o autor do texto quis dizer, e, por conseguinte, concordar ou discordar do que é dito, ou mesmo avaliar o grau de convencimento daquilo que se diz, já que se trata de um texto argumentativo, mas alertar os alunos a respeito de aspectos como clichê, baixa informatividade, e marcas de oralidade, abordados como problemas a serem evitados na elaboração da redação durante a leitura dos tópicos relacionados às competências de avaliação da redação do ENEM nas aulas anteriores. Apesar de não ter sido priorizado o tratamento discursivo do texto, entendemos que os aspectos frisados pelo docente assumem importância diante daquilo que se propôs a fazer nessas aulas (analisar o que qualifica ou desqualifica a redação do candidato).

Em outro momento da observação, durante as aulas 11 e 12, após uma sequência de trabalho com a análise da redação “*Sem álcool*”, o professor explica aos alunos a necessidade de partirem para o estudo teórico da argumentação. Vejamos:

[05/11/2015] PB: Vejam bem. A gente tá trabalhando argumentação, mas seria interessante a gente ir um pouquinho pra certas bases teóricas, porque tem coisas que ficam esquecidas quando se trabalha argumentação.
Então, vejam. Quando a gente tá debatendo, nós temos dois caminhos. E a gente sempre usa os dois. A argumentação formal e a argumentação informal, tá? Geralmente, essa informal, ela aparece sob a forma de falácia. O argumento é uma falácia.
Do ponto de vista da lógica formal – Eu vou trazer pra vocês alguns princípios da lógica formal, tá certo? – Do ponto de vista da lógica formal, o argumento é a união entre duas ou mais premissas para a extração de uma conclusão. Na verdade, é a união entre duas premissas e, a partir de duas premissas, você chega a uma conclusão. Isso configura o silogismo aristotélico.

Como podemos ver, nesse momento, o professor parece eleger um conteúdo específico para o trabalho com a sequência de atividades: a *argumentação sob o ponto de vista da lógica formal*. A escolha do professor no que diz respeito a tal objeto de ensino nos faz pensar, contudo, sobre a funcionalidade do que se ensina e nos remete para a pergunta levantada por Geraldi (2011a) acerca do “*para que ensinamos o que ensinamos*”, cuja resposta dá as diretrizes para que o professor de língua materna atente para *o que e como* ensinar, fato que envolve não só uma concepção teórica de linguagem, de ensino e aprendizagem, mas também a construção de uma metodologia “que possibilite a consecução das metas do projeto pedagógico em jogo”, conforme explica Suassuna (2009c, p. 44).

Ao explicar a argumentação como um produto lógico, isto é, como a união de duas premissas que resultam numa conclusão, o docente leva-nos à compreensão de que seu significado se reduz a relações lógicas e “inequívocas”. Nesse sentido, o trabalho com a argumentação por tal perspectiva, a nosso ver, acaba por colocar – nestas aulas – em segundo plano a ideia de que a língua, constitutivamente dialógica, é atravessada por opacidades, e que cada texto é um evento único, uma vez que se origina “num contexto sócio-histórico determinado, ou seja, é produto de interações concretas entre pessoas” (SUASSUNA, 2009a, p.77). Sendo, portanto, tal relação entre texto, contexto e interlocutores condição *sine qua non* para que o aluno selecione estratégias argumentativas, a fim de convencer o leitor no que se refere à defesa de determinado ponto de vista.

Em outro momento da aula, após estabelecer a diferença entre os tipos de argumento *dedutivo, indutivo e analógico*, é possível perceber que o professor procura explicitar para a turma o motivo pelo qual estaria trabalhando a argumentação pela perspectiva da lógica:

[05/11/2015] PB: Então, por que a gente tá vendo isso aqui? Porque, a partir desse instrumental, quando eu for pegar os textos de vocês de agora em diante, eu sempre vou, por exemplo, pedir que identifique problemas lógicos. Mas como a gente não acordou certas coisas a respeito, eu guardei, porque eles sempre tão aparecendo, certo? Algumas falácias, por exemplo. Vou começar a chamar a atenção mais vezes. Algumas vezes eu sublinho só, mas não discorro muito a respeito. Mas ocorre muito. Ocorre muito, por exemplo, de gente que extrai uma conclusão a partir de um raciocínio do tipo sem cogência suficiente. Isso é um erro argumentativo. E quando você termina de ler o texto, você percebe que aquilo não tá acontecendo muito bem, mas você não identifica por que não está acontecendo. É porque o argumento está fragilizado na sua forma.

No excerto acima, é possível notar que o professor procura dar sentido àquilo que estaria sendo objeto de ensino, ao mostrar para os alunos a incidência de “argumentos fragilizados”, logicamente inconsistentes, que comprometeriam a argumentação de seus textos. Embora tal explicação assuma importância diante do objeto de estudo selecionado pelo docente, entendemos que tal abordagem, sobretudo pela perspectiva em que parece estar fundamentada⁵⁷, traz poucas contribuições práticas para que os alunos⁵⁸ desenvolvam argumentos mais consistentes, uma vez que não contempla as condições de produção que constituem cada texto e sua relação com o *continuum* de textos “que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam” (GERALDI, 2004, p.22). Nessa perspectiva, concordamos com Hoffmann (2013b) quando afirma que:

A produção de textos argumentativos, o desenvolvimento de argumentos pertinentes são reflexo de uma proposta pedagógica desafiadora, que leva o aluno a ler muito, a buscar informações em várias fontes, a analisar diferentes pontos de vista, a elaborar e reelaborar seu pensamento por escrito para leitores atentos e exigentes (HOFFMANN, 2013b, p. 88).

Destacamos que essa abordagem, no entanto, esteve focalizada no trabalho de definição e identificação dos conceitos relativos à argumentação sob o ponto de vista lógico, ao longo das aulas destinadas ao trabalho com a argumentação (como algo “externo” ao texto). Nesse sentido, por destoar do tratamento dado ao texto em outros momentos da sequência, entendemos que, na intenção de trazer um “novo” conhecimento para os alunos, a fim de instrumentalizá-los para argumentar em seus textos, o docente acaba por não *priorizar* uma perspectiva interacionista de língua, o que nos sugere uma dificuldade de delimitar o que deveria ser objeto de ensino e aprendizagem nestas aulas e de uma metodologia adequada ao ensino da produção escrita, de modo a privilegiar a função social da língua em uso.

⁵⁷ Tal abordagem aproxima-se dos princípios da *semântica formal*, cuja concepção de significado não está no conteúdo das expressões ou dos enunciados, mas nas relações lógicas que existem entre as proposições. Daí a compreensão de que a língua se estrutura *logicamente* (cf. OLIVEIRA, 2006).

⁵⁸ Vale destacar ainda que, apesar de demonstrarem, em sua maioria, interesse pelo assunto, os alunos também externavam relativa dificuldade para compreender o objeto de estudo e, em alguns momentos, para entenderem a funcionalidade de determinadas proposições lógicas. Isso nos leva a crer que, embora o trabalho com a argumentação pela perspectiva da lógica formal seja algo plausível, o nível de escolaridade dos aprendizes também é um aspecto que precisa ser levado em consideração no que diz respeito à escolha do objeto de ensino e à sua didatização.

Também no que diz respeito à cena de aula descrita acima, parece-nos importante destacar ainda a relação que o professor procura estabelecer entre o objetivo de trabalhar com a argumentação pela lógica formal e a avaliação dos textos dos alunos, o que aponta para uma possível relação entre os objetos de ensino, aprendizagem e avaliação. Embora reconheçamos que essa relação (e seu compartilhamento com os aprendizes) seja de grande importância no processo de ensino e de aprendizagem da escrita, tendo em vista que “é compromisso de todo avaliador refletir sobre o significado das tarefas de redação propostas aos estudantes, explicitando, a priori, critérios de análise” (HOFFMANN, 2013b, p.32), vemos que tal associação não se concretiza, uma vez que as intervenções feitas pelo professor nos textos dos alunos ao final da sequência de atividades, como poderemos observar na análise dos textos após intervenção docente, não contemplam os “princípios lógicos” trabalhados em grande parte das aulas.

Os episódios de aula aqui discutidos levam-nos a perceber que o trabalho com os objetos de ensino de língua – os quais não estão prontos e acabados, mas se constroem e reconstroem na interação verbal em sala de aula (cf. BUNZEN, 2006) –, parece constituir um desafio para o professor B. Nesse sentido, entendemos que, apesar de prezar por uma visão ampla de linguagem, o docente nem sempre consegue dar conta da complexidade do ensino de língua materna, tanto no que diz respeito à definição dos objetos de ensino, quanto à construção de uma metodologia adequada ao trabalho com o ensino e avaliação da redação de vestibular na sequência de atividades observada.

4.2.2 Procedimentos didáticos

No que diz respeito aos procedimentos didáticos adotados pelo professor B, procuramos observar os encaminhamentos que estiveram relacionados à produção e à avaliação da redação de vestibular. Nesse sentido, e tendo em vista a baixa incidência de atividades que envolvessem a produção escrita dos alunos em sala de aula (seja como atividades de produção ou como atividades de revisão e reescrita), selecionamos os episódios que nos permitiram visualizar a metodologia construída pelo professor para trabalhar com o gênero redação de vestibular bem como perceber a relação entre tal metodologia e os modos desenvolvidos por ele para avaliar a escrita dos alunos, considerando o que foi selecionado como objeto de ensino ao longo da sequência de atividades.

A sequência desenvolvida pelo professor B, como apontamos na sinopse das aulas, iniciou a partir de uma atividade em que o docente solicita aos alunos que escrevam sobre o tema da redação do ENEM do ano de 2013, “*Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil*”, sem que houvesse uma discussão prévia do tema ou dos critérios que norteiam a avaliação da prova. Com essa atividade, o professor objetivava perceber o desempenho dos alunos nesse tipo situação de escrita, que tem em seu entorno o contexto da seleção. Nesse sentido, o procedimento adotado pelo docente dialoga com as condições de produção da redação no vestibular, mais especificamente no ENEM, em que o aluno deve discorrer sobre determinado tema de relevância social, em um tempo limitado de realização, valendo-se apenas de textos motivadores e dos seus conhecimentos prévios sobre a temática. Fato que parece explicar a atividade realizada inicialmente.

Nas aulas seguintes, o professor passa a trabalhar com os alunos os aspectos que norteiam a avaliação da redação do ENEM a partir de uma ficha de leitura⁵⁹ (anexo C). Durante a condução da atividade, vemos que em alguns momentos o docente relaciona a leitura dos enunciados com o que observou nos textos produzidos pelos alunos anteriormente, o que aponta para uma *avaliação inicial*, que permitiu o diagnóstico das dificuldades de escrita dos estudantes. Isso pode ser visto já no momento inicial, quando o professor lê o primeiro tópico da ficha (letra a), o qual se relaciona à competência 1 da matriz de referência da redação:

[05/10/2015] PB: “O aluno deve demonstrar domínio da modalidade padrão do português, em registro formal e escrito. Isso significa que ele deve realizar de maneira adequada as concordâncias...”. Isso aqui, olhe, parece uma coisa óbvia, mas a gente tá tendo umas dificuldades, né? Então, vocês viram os comentários que eu fiz nos textos de vocês, nas redações do ENEM... Sempre, pelo menos em boa parte das pessoas, tinha comentário relativo à concordância, tinha comentário relativo à pontuação, à regência verbal e nominal.

Mas uma coisa que me chamou bastante atenção foi acentuação. Tem gente que escreve como se tivesse escrevendo em inglês, né? E esquece que na língua portuguesa ainda tem acento gráfico. E tem texto, inclusive, teve texto em que o pessoal tava usando abreviação de internet. Você, “vc”... “Vc” não dá.

⁵⁹ Apesar de os tópicos discutidos estarem relacionados às competências da Matriz de Referência da Redação do ENEM, a ficha não constitui uma reprodução literal dessas competências, mas uma adaptação feita pelo professor.

Nesse excerto, ao tratar do atendimento à modalidade escrita formal da língua portuguesa, vemos que o professor destaca problemas de *concordância*, *pontuação*, *acentuação* e *regência* identificados nas redações dos alunos, além do uso inadequado de *abreviações típicas da interação virtual*. Essas observações, contudo, como nos foi possível notar, ao longo da atividade, parecem se configurar mais como um “alerta” para os estudantes do que propriamente como um redirecionamento no ensino, que pudesse levá-los a superar os problemas diagnosticados, uma vez que o docente apenas expõe aquilo que precisaria ser melhorado.

Dessa forma, acreditamos que, embora haja uma avaliação diagnóstica dos textos inicialmente produzidos pelos alunos, esta avaliação especificamente parece não se efetivar como tal, tendo em vista que a avaliação da aprendizagem, além do diagnóstico, envolve uma tomada de decisão por parte de quem avalia. Noutras palavras, isso significa dizer que a avaliação não se encerra na constatação de “como é” ou “em que estado se encontra” o objeto avaliado (no caso, a escrita dos alunos), mas requer um posicionamento e, sobretudo, uma decisão de quem avalia sobre o que deverá ser feito, em função dos objetivos que pretende alcançar (LUCKESI, 2000).

Na cena a seguir, após ler parte do enunciado⁶⁰ do terceiro tópico da ficha (letra c), é possível ver outro momento em que o professor menciona mais um problema observado na redação dos estudantes:

[05/10/2015] PB: Todo mundo entendeu o que é a coerência externa que eu comentei nos textos de vocês? Todo mundo sabe o que é coerência externa, né? A gente já falou disso. Tem a coerência interna, que é você não se contradizer no seu próprio texto. Então você traz um argumento lá e depois você nega aquele argumento, sem se dar conta. Isso é uma contradição interna. Agora, a contradição externa nada mais é do que você falar uma coisa que não se verifica no mundo real. Então, por exemplo, você ofereceu um dado exagerado, que não tá em nenhuma fonte. Isso peca na coerência externa, né? Você diz assim, por exemplo, “Não, porque a Lei Seca foi implantada em 2013”. Peca contra a coerência externa; ela é de 2008. Então isso é falta de coerência externa, tá certo?

Com base em um dos critérios de avaliação da redação do ENEM, o professor B traz para a aula a discussão sobre a coerência externa, que, ao que se percebe, já havia sido tematizada em momento anterior. Os comentários deixados nos textos dos estudantes sobre tal

⁶⁰ “Entender o alcance dos fatos é outro aspecto que não deve ser negligenciado, sob pena, inclusive, de se perder a coerência externa.”

problema apontam para a necessidade de intervenções que possam auxiliá-los a escrever seus textos de modo que não contradigam a realidade a que se referem. Nesse sentido, a avaliação da coerência externa, assim como do grau de informatividade do texto, pressupõe, conforme discute Costa Val (2006), o tratamento exaustivo do tema sobre o qual o aluno irá discorrer e a compreensão da realidade circundante, isto é, do contexto sócio-histórico que envolve a temática proposta, o que remete ao planejamento do trabalho pedagógico com a produção escrita, para além das demandas do vestibular.

Outro momento que nos parece interessante observar é quando o professor, na mesma atividade, enfatiza a necessidade de que os textos dos alunos apresentem uma proposta de intervenção que não seja “generalista”, chamando a atenção da turma para mais uma inadequação verificada nos textos produzidos:

[05/10/2015] PB: “O ENEM exige do candidato, igualmente, uma proposta de intervenção, uma sugestão frente ao impasse estabelecido. A originalidade e o grau de precisão dessa proposta serão levados em conta no momento da avaliação. Ou seja, quanto menos generalista...” Aqui, eu vou insistir porque muita gente recebeu esse comentário meu: proposta generalista. “Ou seja, quanto menos generalista ou com propostas vagas e idealistas ele se apresentar (e quanto menos clichês ele puder lançar mão), tanto melhor para o seu desempenho satisfatório”, certo?

Nesse episódio, ao tratar da conclusão da redação a partir de uma proposta de intervenção e ao enfatizar que tal proposta não deveria ser “vaga” ou “idealista”, o professor procura firmar mais um dos critérios exigidos pelo Exame. Embora esse tipo abordagem seja reflexo da escolha do docente de trabalhar com a redação do ENEM, não podemos desconsiderar o fato de que instruções dessa natureza, que se restringem a apontar o que os alunos devem ou não fazer, possibilitam uma reflexão mais pontual e com pouca sistematização do conhecimento no que diz respeito às diferentes formas que podem utilizar para concluir seus textos, de acordo com o tema proposto, sem que precisem fazer uso de ideias generalistas ou de clichês.

Por tudo isso, entendemos que a atividade pouco se encaminha para a aprendizagem de um conteúdo específico de escrita, ou mesmo projeta-se para a feitura de um gênero, mas destina-se ao tratamento amplo dos critérios de avaliação do ENEM que, transpostos para a aula, acabam assumindo o caráter de “dicas” gerais por meio das quais os estudantes poderão ter um “*desempenho satisfatório*” na prova. Em vista disso, as instruções dadas aos alunos, nessas aulas, parecem servir mais aos objetivos do exame do que à aprendizagem da escrita.

Destacamos aqui, inclusive, o fato de as redações dos alunos feitas no primeiro dia da sequência não retornarem para a aula como objeto de reflexão, o que nos faz entender que a avaliação inicial não teve como objetivo a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Ao final da aula, o professor entrega aos alunos o texto “*Sem álcool*” (anexo D), redação feita por um candidato para a prova do ENEM do ano de 2013. O comando da atividade é de que os alunos leiam o texto e, em seguida, façam considerações gerais, expondo os aspectos positivos e os que podem ser melhorados. Após destinar um tempo para que os estudantes realizem a leitura da redação, o docente escreve no quadro “aspectos positivos” e “aspectos negativos” e solicita as impressões gerais do grupo. No quadro a seguir, reproduzimos as palavras destacadas pelos alunos:

Quadro 5 – Aspectos positivos e negativos da redação “*Sem álcool*”

05/10/2015	
ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
▪ Coeso/Fluente	▪ Vazio (baixa informatividade) ▪ Melodramático ▪ Marcas de oralidade ▪ Anticlimático

Fonte: A autora (2016)

Como podemos perceber, os apontamentos feitos pelos estudantes são mais voltados para os aspectos “negativos” identificados no texto do que para os “positivos”. Ao fazer as anotações, observamos que o professor B auxilia os alunos a nomearem alguns aspectos mencionados, a exemplo de “vazio”, o que denominou de “*baixa informatividade*” e “*dramático*”, que preferiu definir como “*melodramático*”, pelo fato de o autor do texto apelar para o exagero. O docente também procurou ouvir dos alunos os motivos pelos quais classificaram o texto conforme mencionaram. Sobre isso, percebemos que alguns fatores apontados como “*marcas de oralidade*” e texto “*anticlimático*” dialogam com a leitura da ficha anterior, em que tais aspectos aparecem como instruções relacionadas às competências da matriz de redação do ENEM⁶¹. Cabe destacar ainda o fato de o docente afirmar que apenas

⁶¹ Isso pode ser depreendido, por exemplo, em um dos trechos da ficha, referente à competência 3, que diz: “a capacidade de dispor de forma gradativa sua argumentação, por exemplo, será avaliada”; o que parece se relacionar com o que um aluno define como “anticlimático”, justificando que os argumentos lançados pelo autor da redação “*Sem álcool*” vão se enfraquecendo no decorrer do texto.

faria colocações na aula seguinte, a partir da leitura global feita pelos estudantes, o que aponta para sua intenção de observar previamente os aspectos por eles priorizados.

Na sequência das aulas, o docente retoma a atividade e relembra as impressões gerais que os alunos afirmaram ter da redação lida. Após esse momento, inicia a leitura coletiva e passa a analisar, junto com a turma, o texto a partir do que achava necessário destacar e do que os estudantes haviam mencionado como fatores problemáticos na redação. No diálogo a seguir, após fazer uma análise detalhada da ambiguidade presente no primeiro parágrafo do texto – apontando para a má construção do período⁶² – é possível ver um dos momentos em que o professor chama a atenção da turma para a presença de “marcas de oralidade” e, em seguida, solicita que os estudantes procurem resolver os problemas identificados:

[08/10/2015] PB: Nós temos aqui outro problema, que são as marcas de oralidade. Que marcas são essas? Diga: um texto, como uma redação do ENEM, pede generalidade, tentando criar aquele efeito de real, efeito de objetividade mesmo, ou pede especificidade, de modo que fique uma coisa muito particularista?

A: Generalidade...

PB: Generalidade, uma suposta objetividade, né isso? Tenta-se perseguir essa objetividade.

Ora, aqui, “lata de cerveja” ou “um copo de caipirinha” tá muito situacionalizado. Parece que você tá na mesa do bar com a pessoa.

Vocês consertariam como esse primeiro parágrafo? Vocês encontraram os defeitos. Como é que vocês fariam? Pelo menos esse primeiro período aí.

A2: Professor, se ele colocasse “por exemplo”. Eu não sei se daria pra encaixar no final. Eu acho que ele estaria exemplificando a bebida alcoólica.

PB: Pronto, “por exemplo” já daria um ganho ao texto.

A2: Eu acho, assim, que ficaria horrível porque ia ficar uma coisa enorme, mas eu acho que poderia melhorar.

PB: É. Na verdade, isso daqui é uma espécie de “gambiarra”. O mais interessante é: pegar esse hipônimo aqui [cerveja], esse hipônimo aqui [caipirinha], e colocar os dois no mesmo hiperônimo. Digam um hiperônimo aí, rápido, sem pensar!

A3: Cachaça.

PB: Não, porque cerveja não é cachaça.

Alunos: Bebida alcoólica.

⁶² O período que o docente analisa a ambiguidade é: “Ao se falar em momento de diversão é impossível para muitas pessoas desvincular a imagem de boas risadas de uma lata de cerveja ou um copo de caipirinha”.

PB: Bebida alcoólica, ne, álcool. Certo? Claro que na hora de substituir vocês podem usar sinônimos. Mas “bebida alcoólica” é o melhor pra essa situacionalidade exagerada.

A4: Se substituísse por “bebidas alcoólicas”, “a imagem de boas risadas de bebidas alcoólicas”, ainda assim, continuaria ambíguo?

PB: Continuaría. Parece que as bebidas alcoólicas estão gargalhando. No caso, você vai ter que fazer uma reconstrução da frase todinha.

No diálogo acima, o docente mostra para os alunos a presença de marcas de oralidade, que, na redação analisada, dá-se pelo uso de hipônimos, os quais, de acordo com o professor, distanciam o texto da “objetividade” requerida pelo Exame. Do ponto de vista da abordagem, a estratégia utilizada pelo professor parece-nos interessante por partir do que os estudantes observaram na redação lida e, a partir disso, buscar refletir coletivamente as possíveis maneiras de resolver os problemas da ambiguidade e da “situacionalidade exagerada”, tal como foi colocado pelo docente. O que nos faz entender que, na tentativa de procurar outras formas de dizer o que o candidato havia escrito, os estudantes foram levados a mobilizar recursos linguísticos em função do efeito de sentido que pretendiam dar ao texto.

A leitura analítica da redação continua ao longo de seis aulas, nas quais foram discutidos conteúdos como ambiguidade; vírgula; cacofonia; marcadores textuais; ortografia; objetividade e relevância; tópico frasal; clichê e figuras retóricas. Tal diversidade de assuntos abordados faz-nos perceber a ausência de um conteúdo específico de aprendizagem, uma vez que os assuntos parecem surgir aleatoriamente no decorrer da leitura. Os aspectos priorizados ao longo da atividade revelam ainda um trabalho focalizado nos aspectos gramaticais e textuais assim como nas estratégias argumentativas, que, apesar de importantes, a nosso ver, são insuficientes para um trabalho efetivo com a escrita. Sobre isso, chama-nos atenção, por exemplo, o fato de a temática da redação do ENEM de 2013, a qual foi geradora do texto analisado, bem como das redações escritas pelos alunos inicialmente, não ter sido objeto de reflexão nestas aulas.

Após uma sequência de doze aulas destinadas ao ensino da argumentação pautada na lógica formal, o professor volta a focalizar o trabalho com a redação de vestibular e apresenta os textos que serviriam de base para que os estudantes produzissem uma redação “estilo ENEM”. Vejamos o episódio:

[03/12/2015] PB: Eu trouxe um tema pra a gente pensar, pra a gente produzir uma outra redação estilo ENEM, certo?

A: Agora?

PB: Não, agora, não. Eu trouxe pra vocês dois textos...

Alunos: Ah, não...

PB: Um oposto ao outro, certo? O primeiro, eu retirei da Carta Capital e o segundo, da Veja. O primeiro se chama... o título é “A insustentável leviandade do impeachment”, de Ricardo Palacios, e o segundo é “Abaixo o golpismo!”, de Reinaldo Azevedo, tá bom?

A escolha dos referidos textos parece-nos significativo pelo fato de abordarem uma temática relevante – o atual contexto político brasileiro e a iminência, à época, da abertura do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff –, a partir de perspectivas diferentes, o que aponta para a intenção do professor de não apresentar uma visão unilateral do assunto. Além disso, vemos como um fator positivo também a estratégia do professor de selecionar um texto da revista *Veja*, reconhecida por assumir um discurso político-ideológico de direita, e outro da revista *Carta Capital*, cuja base ideológica é de esquerda, uma vez que, além de refletirem o cenário político e social do país, polarizado em *direita* e *esquerda*, revelam posicionamentos ideológicos não só dos próprios colunistas, mas também dos veículos de informação a que estão vinculados, o que possibilita uma maior percepção dos alunos sobre o processo de construção de sentidos dos textos.

Sobre isso, já nas aulas 23 e 24, cabe destacar o momento em que o professor, logo após a leitura do parágrafo inicial do texto “*Abaixo o golpismo!*”, realizada por um aluno, chama a atenção da turma para as pistas que permitem uma interpretação prévia do texto e, consequentemente, apontam para o encaminhamento argumentativo da publicação e o posicionamento do colunista, conforme podemos ver no diálogo a seguir:

[10/12/2015] PB: Bom, a partir daqui... é claro que a gente já parte, quando a gente vai ler o texto, a gente já faz uma interpretação prévia, né? Sem ler o texto, a gente já faz uma interpretação prévia. A partir de quê?

A: Do título, do autor?

PB: Pronto. Reinaldo Azevedo. O que é que esse nome lembra vocês? Todos sabem quem é Reinaldo Azevedo?

Alunos: Não.

PB: Não? Reinaldo Azevedo é o colunista mais importante da *Veja*. Certo? Então, assim, é bom ter essa informação no bolso, porque, como a *Veja* é muito visada, a gente precisa saber dos colunistas dela, certo? [...]. Então, o Reinaldo Azevedo, o nome já remete a uma interpretação prévia. Sabendo que ele é colunista da *Veja*, agora eu pergunto a vocês: que interpretação prévia é essa?

A1: Que ele é contra o PT

A2: Que ele vai criticar o governo

PB: Que ele vai criticar, fazer uma crítica ao governo que tá posto, né? Então aqui a gente já tem um bocado de informação antes de ler o texto.

É interessante notar que, ao recuperar informações sobre quem vem a ser Reinaldo Azevedo, colunista da revista *Veja*, a qual, como já dito, assume um posicionamento político de direita, o professor possibilita aos alunos uma compreensão prévia da argumentação defendida no texto: a crítica ao Partido dos Trabalhadores (PT), e, mais precisamente, ao governo da então presente Dilma Rousseff.

A interpretação do texto também é abordada pelo professor B a partir de elementos contextuais do cenário político brasileiro. Em diversos momentos da leitura, vemos que o docente sente a necessidade de explicar informações não explicitadas no texto e que são importantes para a sua compreensão. No excerto abaixo, após a leitura coletiva de um dos parágrafos, podemos perceber um dos momentos em que o professor procura explicar uma estratégia argumentativa utilizada pelo colunista, que contribui para evidenciar seu posicionamento no que diz respeito ao tema abordado:

[10/12/2015] A: “Não foi falta de aviso, acho! Palmas para o jornalismo engajado de esquerda, de direita e de encomenda! A Operação Lava Jato fatiou –foi ela, não o Supremo– o petrolão sob o pretexto de que era preciso enforcar na 13ª Vara o último empreiteiro com a tripa de outro empreiteiro. Dos políticos, encarregar-se-ia o Supremo. É mesmo? Eis aí.”

PB: Pronto, ele tá trazendo um fato. Que fato é esse? Ele tá trazendo um fato, né? “era preciso enforcar na 13ª vara o último empreiteiro com a tripa de outro empreiteiro”. Ele traz um fato. Vocês lembram que fato é esse?

A: Os donos das empresas envolvidas com esquema de corrupção.

PB: É, mas, antes disso, ele parece que tá fazendo menção ao fato da Operação Lava Jato ter sofrido uma restrição, que foi uma das derrotas do juiz Sérgio Moro, certo? Então sofreu uma restrição muito grande. É... aí eu pergunto a vocês: ele tá falando, ele tá atacando aqui de maneira irônica, tem uma ironia, né? Qual é a ironia? Começa aonde essa ironia?

A: “Palmas...”

PB: “Palmas para o jornalismo engajado de esquerda, de direita e de encomenda!”. Pergunto a vocês: toda essa argumentação tá sendo pautada em elementos mais formais ou mais informais? É uma argumentação pautada na lógica informal, ok? Ele tá recorrendo ao humor, à ironia.

Sobre essa cena de aula, cabe ainda uma consideração sobre a atitude do professor de procurar retomar o que foi visto durante as aulas de argumentação pela perspectiva da lógica, de modo a classificar a estratégia argumentativa utilizada pelo autor do texto como um recurso relacionado à lógica informal. Embora esse tipo de identificação tenha sua importância do ponto de vista didático, vale ressaltar que são as informações contextuais (compartilhadas por autor e leitor) e a interpretação das pistas linguísticas deixadas pelo colunista, que, de maneira conjunta, fazem com que os alunos, por meio da mediação do professor B, interpretem a ironia presente no trecho, a qual, por sua vez, reforça o posicionamento argumentativo defendido em todo o texto. Fato que nos leva a refletir, conforme destacamos na seção anterior, sobre a funcionalidade do trabalho com a argumentação sob o ponto de vista da lógica formal para que os alunos interpretem e, sobretudo, produzam textos argumentativos, inclusive a redação de vestibular.

No que diz respeito ao último dia da sequência de atividades, aulas 25 e 26, após finalizar a leitura do texto “*A insustentável leviandade do impeachment*”, feita de modo semelhante à análise do texto anterior, observamos o momento em que o professor solicita à turma a produção da redação do ENEM:

[17/12/2015] PB: Uma perguntinha que eu jogo pra vocês, e aí a gente não vai se estender em relação a isso, mas pra vocês pensarem na hora de compor o texto de vocês. Tá certo? Eu vou mandar pra vocês os textos de apoio para o nosso grupo. Mas a base é a seguinte, a base da redação de vocês vai ser “Impeachment: democracia ou golpe?”, ok?

O comando de produção da escrita da redação de vestibular, como é possível perceber, limita-se à temática que deverá servir como base para a escrita dos textos. É importante notar também a fala do professor de que o momento da proposta de produção não se prolongaria, o que talvez se justifique pelo fato de essa solicitação ter sido feita nos instantes finais da aula e no último dia da sequência de atividades proposta, apontando para a não continuidade do trabalho com os textos dos alunos, isto é, para a ausência de atividades que envolvam a revisão e a reescrita dos textos.

A ausência de reflexão sobre as condições de produção e circulação dos textos, por sua vez, a nosso ver, explica-se pelo caráter puramente escolarizado da redação, em que o professor é o leitor presumido e que o objetivo da escrita é estritamente pedagógico. Soma-se, ainda, à precariedade das condições de escrita do texto o fato de os alunos já terem realizado a prova de redação do ENEM (motivo pelo qual, cabe reiterar, o professor decidiu trabalhar o gênero). Não haveria, portanto, maiores razões para os alunos dizerem o que tinham a dizer, a não ser para continuar “exercitando” a escrita (o modelo de redação “estilo ENEM”), e atender à solicitação de produção do professor; o que parece repercutir, inclusive, na quantidade de textos produzidos pela turma ao final da sequência, conforme poderemos ver na análise dos textos avaliados.

Ainda no que diz respeito ao comando da atividade de produção, observamos que, após a explicitação do tema a ser desenvolvido na redação, o professor chama a atenção dos alunos para alguns aspectos que deveriam nortear a elaboração das redações. Nesse momento, há uma noção do planejamento da escrita, que aponta para os aspectos que serão priorizados pelo professor durante a avaliação dos textos. Vejamos:

[17/12/2015] PB:... A gente viu aqui que existem argumentos legítimos e ilegítimos no texto de Ricardo Palacios, como existem argumentos legítimos e ilegítimos no texto de Reinaldo Azevedo, que a gente viu também. Tentem fazer essa conexão, colhendo fatos importantes de um lado e de outro pra redação de vocês. Tá certo? Claro, vocês vão tomar um posicionamento. Mas tomem um posicionamento da maneira mais racional possível.

Outra coisa. Eu quero alertar vocês, que correção de, é, português padrão acaba sendo um elemento argumentativo, tá certo? No sentido de dar credibilidade ao texto. Lembrem-se disso. E, é claro que um leitor crítico não vai levar isso em consideração. Mas a grande massa leva. Tá bom? Então, quando vocês forem produzir um texto, atensem para o português... pelo menos um texto que requer o português padrão, atensem para o português padrão.

Como é possível perceber, o professor procura orientar os alunos a respeito de como devem construir a argumentação dos seus textos, atentando não só para uma visão unilateral do assunto, mas considerando “*fatos importantes de um lado e de outro*” do debate relacionado ao *impeachment*, sem deixar, contudo, de assumirem um posicionamento diante do tema. Além disso, vemos que o docente destaca a correção linguística como um “*elemento argumentativo*”, o que nos faz entender que a adequação da escrita dos textos dos alunos ao português padrão também vem a ser algo priorizado na avaliação dos textos.

Embora reconheçamos que essas informações contribuem para que os alunos planejem suas redações, há outras informações que, a nosso ver, poderiam ser explicitadas aos alunos, sobretudo no que diz respeito aos critérios de avaliação, a exemplo de se os argumentos seriam avaliados a partir da argumentação sob o ponto de vista da lógica formal, conteúdo que tomou grande parte da sequência de atividades, ou ainda se os critérios de avaliação da Matriz de Referência para a redação do ENEM seriam considerados, tal como no Exame, no momento da avaliação dos textos.

Considerando as situações didáticas aqui analisadas, podemos perceber que os procedimentos realizados pelo professor B parecem atuar de maneira pouco integrada ao longo da sequência no que diz respeito ao ensino do gênero redação de vestibular. É possível perceber também que tais procedimentos enfatizaram mais as atividades de leitura do que propriamente o trabalho com a escrita de textos, os quais, ao menos na sequência de aulas observada, não foram avaliados como parte do processo de ensino e aprendizagem, mas como resultado do trabalho com noções relacionadas às competências de avaliação da redação do ENEM, com a argumentação pautada na lógica formal e com a leitura e discussão dos textos motivadores.

Nesse sentido, no que concerne aos modos de avaliação da produção escrita desenvolvidos pelo professor B na sequência de atividades proposta, foi possível notar a presença de uma avaliação inicial, que, apesar de possibilitar o diagnóstico das dificuldades de escrita dos alunos, pouco se articulou às demais atividades feitas em sala de modo a contribuir para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem da escrita. De outra parte, no que concerne ao modo como professor avalia as redações produzidas pelos alunos ao final da sequência, passaremos a tratar, a seguir, ao analisarmos os textos avaliados.

4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS AVALIADOS PELOS PROFESSORES

A solicitação de escrita nas aulas dos professores-sujeitos deu-se em momentos distintos da sequência de atividades por eles desenvolvida. Como mencionamos na análise das observações, a professora A propôs a produção escrita no decorrer da sequência, e, após realizar intervenções na primeira versão dos textos, deu continuidade ao processo avaliativo em sala de aula, com atividades de revisão coletiva e orientação individual. Já a solicitação de escrita por parte do professor B, também como já colocamos, deu-se no último dia da sequência de atividades. Sendo assim, tanto a produção dos textos quanto a sua avaliação ocorreu após o término da sequência de aulas. Consideradas as particularidades de uma e de

outra sequência de atividades e o momento da proposta de produção; depois da intervenção docente, os textos foram-nos cedidos para análise.

No que diz respeito à resposta dos alunos ao comando de produção dos textos, pudemos perceber uma participação significativa dos alunos da professora A no cumprimento da atividade de produção dos textos. Já em relação à participação da turma do professor B, no que concerne à produção da dissertação de vestibular, o número de textos produzidos foi mínimo. Cabe destacar também que a reescrita dos textos foi solicitada apenas pela professora A. Apesar disso, no período em que acompanhamos as aulas, apenas um aluno havia devolvido o texto reescrito.

É importante destacar ainda, antes de iniciarmos propriamente a análise dos textos avaliados pela professora A e pelo professor B, o tipo de intervenção por eles realizada nos textos produzidos. A esse respeito, a professora A utilizou-se de marcas usuais de intervenção, conforme categorização proposta por Ruiz (1998; 2001), com indicação de problemas textuais, escrita resolutiva no corpo do texto e comentários ao longo e ao final da produção. O professor B, por sua vez, além de intervenções que também guardam proximidade com tal categorização, como a indicação de inadequações e comentários avaliativos nos textos, utilizou-se de uma tabela avaliativa, que teve como base as competências relacionadas à Matriz de Referência para a Redação do ENEM.

Dito isso, passemos para a análise dos textos. Neste momento, objetivamos analisar as marcas de intervenção linguísticas e/ou icônicas feitas pelos professores e os critérios avaliativos implícitos ou explícitos nessas intervenções, com o intuito de compreendermos, agora analisando também ação interventiva dos docentes sobre os textos em avaliação (no caso da professora A, em primeira versão; no do professor B, em versão única), os modos de avaliação da produção escrita na prática pedagógica dos dois professores.

4.3.1 Professora A

4.3.1.1 Marcas de intervenção escrita

Da turma da professora A, foram coletados 19 textos após a intervenção docente. Ao analisarmos os textos dos alunos com o intuito de observarmos as marcas de intervenção escrita feitas pela professora, identificamos três tipos de correção predominantes, conforme a categorização de Ruiz (1998): a correção *indicativa*, a correção *resolutiva*, e a correção *textual-interativa*. Do universo de textos analisados, percebemos que, em todos eles, a

docente recorre à mescla de tais tipologias como reforço ao que pretendeu destacar na escrita dos alunos⁶³.

No que diz respeito à correção indicativa, verificamos que na maioria dos textos esse tipo de intervenção esteve associado à tipologia textual-interativa. Isso quer dizer que, além de indicar onde havia uma inadequação de escrita, seja sublinhando, circundando palavras e/ou expressões, ou ainda, sinalizando através do recurso das chaves na vertical (“{}”) determinado trecho que julgou problemático, a docente buscou fazer comentários sobre o trecho sinalizado, sendo essa uma regularidade no modo como intervém nos textos dos alunos. Além disso, em todos os textos coletados, consta a presença de indicativas mistas (cf. RUIZ, 1998), isto é, associadas a outras tipologias de correção. O texto⁶⁴ que reproduzimos a seguir exemplifica essa questão:

⁶³ Para uma melhor visualização das intervenções, cobrimos em cor vermelha as marcas de intervenção linguísticas e icônicas realizadas pela professora A nos textos dos alunos.

⁶⁴ A identificação dos textos foi feita a partir da ordem em que aparecem na análise mais a letra (A ou B) que identifica os professores.

A invasão das Propagandas

① Nos dias atuais, é comum notar propagandas nos ^{se referindo aos meios} ~~meios~~ ^{de comunicação} ~~de comunicação~~ ^{co digi-tais?} variados meios de comunicação, como revistas, jornais, cartazes e principalmente nos meios eletrônicos. Sempre foi normal a sua presença nessas mídias, já que o através desses artifícios que a economia se sustenta.

As propagandas são de grande ajuda para quem deseja comprar o tipo do produto ofertado, mas, no rumo que tomaram atualmente, já estão se tornando abusivas, principalmente nos meios de comunicação eletrônicos, onde o "cliente" quase não consegue evitar essa "oferta", e sendo praticamente obrigado a assisti-las. ^{Não está claro o referente que essa expressão retorna.} Prévia regência do verbo "assistir".

Esse período ^{complementa o anterior.} isso ocorre devido à facilidade de acesso e amplitude que a evolução tecnológica favoreceu.

O problema é o exagero da divulgação gerado pelo espírito capitalista do homem. A partir disso, é gerado um descompasso do seu ^{quem precisa?} paciente comprador, e com o passar dos anos isso acabou pagando com ^{de quem?} que criassem soluções para esse problema.

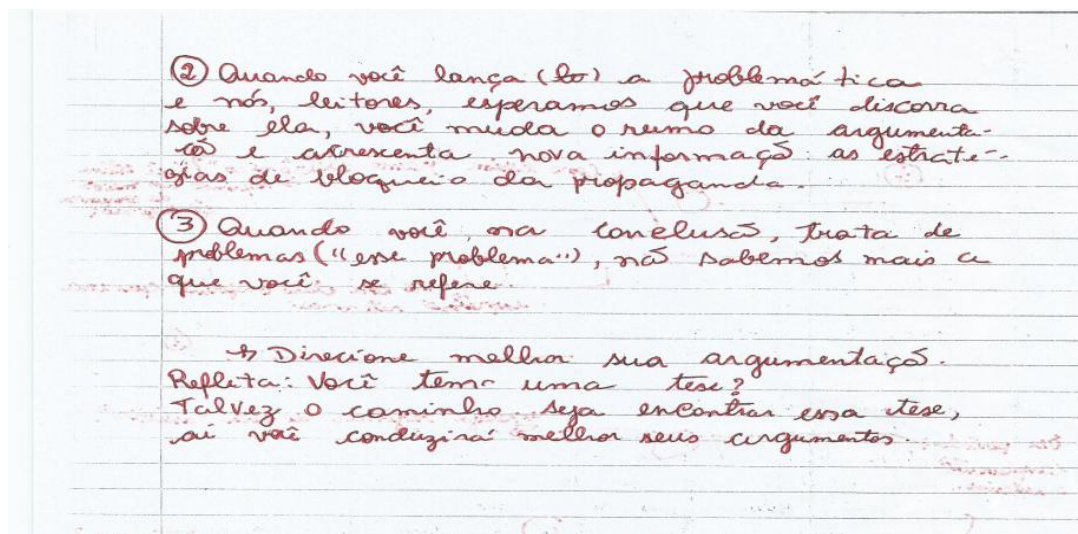
Uma dessas ideias foi a criação da extensão para navegadores de internet, o Adblock, que consiste em um aplicativo que cancela ou bloqueia qualquer tipo de propaganda que o internauta não se deparar em sua navegação.

O malefício dele é que causa um certo prejuízo financeiro para as empresas que utilizam as propagandas, já que elas não vão lucrar com os acessos por não mostrarem mais as propagandas.

A forma de acabar com esse problema ³ é apenas não exagerar na divulgação das propagandas e assim não incomodar o cliente dando a ele uma certa liberdade de escolha.

④ Note que esse problema de pontuação é recorrente no seu texto. Você deve isolar o adjunto adverbial desses verbos.

⇒



Texto 1A (verso)

No texto 1A, vemos que a professora sublinha as expressões “Nos dias atuais” (parágrafo 1), “no rumo que tomaram atualmente” (parágrafo 2), e, “a partir disso” (parágrafo 3), para *indicar* a ausência de pontuação. É possível notar também que a docente se utiliza da correção indicativa para sinalizar problemas de coesão, como em “desses artificios” (parágrafo 1), “do seu possível comprador” (parágrafo 2), e, “fazendo com que criassem soluções” (parágrafo 2), além de apontar trechos que lhe causaram estranhamento, como “no ramo eletrônico” (parágrafo 1), ou que demandam alterações que vão além da superfície linguística, tal como a chave utilizada no quarto parágrafo para indicar um problema relacionado à falta de continuidade (conforme podemos ver no comentário 2 do pós-texto). Esses apontamentos mostram-nos que o tipo indicativo de correção é utilizado pela professora A tanto para destacar aspectos pontuais da escrita, quanto aspectos globais (sobretudo relacionados à dimensão semântica do texto).

Atestando o que dissemos no início desta seção, as correções indicativas supramencionadas estiveram acompanhadas ou de um comentário, tanto no corpo do texto quanto no pós-texto, ou de uma resolução. No que diz respeito às inadequações referentes à pontuação, a professora, além de *sublinhar* o trecho problemático, “resolve” a falta de pontuação, inserindo a vírgula após ou entre os trechos sublinhados, o que também é reforçado pelo comentário 1 do pós-texto. A tipologia textual-interativa, nesse caso, assume o teor indicativo e resolutivo, uma vez que a docente, além de apontar o problema, apresenta uma proposta precisa de alteração (“Você deve isolar o adjunto adverbial deslocado”).

Em relação à expressão “no ramo eletrônico”, a professora sinaliza o trecho sublinhando-o, além disso, tece um comentário de modo a destacar seu estranhamento diante da expressão utilizada pelo aluno. Nesse aspecto, a docente mostra-se também como leitora ao apontar a imprecisão vocabular que acaba por repercutir no sentido do texto, uma vez que a expressão “ramo eletrônico” faz-nos pensar mais em aparelhos eletrônicos (não necessariamente relacionados à comunicação) do que propriamente num veículo de comunicação digital que pudesse servir de suporte para a divulgação de propagandas, como os *sites*.

No que concerne aos problemas de coesão apontados, também é possível observar intervenções que incidem sobre trechos que comprometem a compreensão textual. Cabe destacar, contudo, que alguns comentários feitos no corpo do texto como “*Não está claro o referente que essa expressão retoma*” (parágrafo 2) e “*quem criasse?*” (parágrafo 3), apesar de se configurarem como um reforço à tipologia indicativa; parecem necessitar de uma maior qualidade de informação, tendo em vista que é possível que o aluno não compreenda o que vem a ser referente, ou, mais do que isso, não saiba a maneira adequada de realizar as retomadas, já que teve essa dificuldade ao escrever seu texto.

Nesse sentido, embora a intervenção do tipo textual interativa, combinada à tipologia indicativa, dê maior subsídio para que o aluno pense sobre tal problema em sua produção, ela não assegura que a comunicação intencionada seja efetivada e se apresente como uma estratégia interventiva produtiva para aquilo que o aluno precisa rever em seu texto. Fato que nos leva a refletir sobre o quanto a ação interventiva do professor, circunscrita no processo de avaliação da produção escrita, coloca-se como *propositiva*, de modo a ajudar o aluno na reconstrução do seu dizer e no desenvolvimento das habilidades de escrita.

O tipo resolutivo de intervenção esteve presente em todos os textos coletados, sendo utilizado pela professora A para empregar vírgulas, suprimir ou acrescentar palavras e/ou expressões, inserir ou suprimir acentos gráficos, e escrever trechos no corpo do texto como forma de complementar o que aluno havia dito. Para observarmos esse tipo de intervenção, selecionamos o texto a seguir:

^{serviço} TICs, Farão Elas ~~se~~ Substituir ~~os~~ dos Antigos Meios de Comunicação?

Chacô

Hoje em dia, algo que é frequentemente visto é a facilidade que nos é dada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, fica muito mais fácil saber que foi encontrada água em Marte, que um garoto muçulmano foi detido nos EUA por levar um relógio caseiro para sua escola, etc. Algo que ocorre também é a formação de novos meios para textos, como, por exemplo, os navegadores, aplicativos que reproduzem filmes, de leitura... Mas será que alguns destes novos meios substituirão totalmente os antigos?

Facilidade Inform. Hipertexto Prole matiz

41 no impresso x e-book

Apesar de esses novos meios funcionarem como uma "evolução" de anterior, como os e-books e os tão antigos livros, esse fato não acarreta necessariamente a troca dos antigos pelos mais atuais. Isso ocorre porque esses novos meios ocupam não o cargo de "atualização" obrigatória, mas sim como novas opções para aqueles que participam de seus respectivos públicos-alvos, deixando então o cargo de escolha entre ambos ao leitor. Hoje em dia, por exemplo, não são extintos os leitores de livros, porém surgiram aqueles que leem por meio de apps, sites, etc. Também tenho amigos que leem constantemente livros, e, de vez em quando, os e-books também.

Agora, muito bom para leitura

Caso houvesse essas substituições, por que não haver também a substituição geral de conversas físicas pelas redes sociais, de pinturas por fotos, do rádio pela TV, do fogão pelo micro-ondas? Graças às diferenças entre esses meios e também à diversidade humana os mais antigos são mantidos.

Concluindo resumidamente, um não substitui o outro, pelo contrário, ambos ajudam na diversidade de opções na leitura, permitindo assim haver a maior possibilidade de um leitor poder utilizar um meio que corresponda às suas preferências. Algo que ocorreu e ocorrerá muitas vezes na sociedade e que também deve ser estimulado na mesma, essencial para a finalidade vista no trecho acima.



conforme conversamos, refaça seu texto, OK!



No que diz respeito às correções do tipo resolutiva no texto 2A, vemos que a professora faz alterações na escrita do aluno a começar pelo título: substitui “farão” por “serão” e “as substitutas” por “os substitutos”. No decorrer do texto, é possível notar resoluções relacionadas à concordância, como podemos verificar no segundo parágrafo (“do anterior” é acrescido do plural “dos anteriores”), supressão do acento grave no segundo e terceiro parágrafos, inserção de vírgula e escrita resolutiva no terceiro parágrafo (“*funcionam*”, na margem direita), além de supressão do trecho inicial na conclusão do texto.

Esse tipo de intervenção, conforme discutimos ao tratarmos da tipologia resolutiva (*seção 2.2.4- Intervenções pedagógicas sobre o texto em avaliação*), embora “resolva” os problemas detectados, acaba oportunizando ao aluno uma menor reflexão sobre as inadequações do próprio texto, justamente por concentrar na figura do professor a tarefa de revisão. No caso da supressão de “concluindo resumidamente” (parágrafo 4), é provável que o aluno acate a intervenção feita (já que se supõe que o professor é quem detém o conhecimento) e elimine a expressão riscada sem saber o motivo de sua inadequação. Dialogando com essa questão, Antunes (2003) afirma que:

O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve (p. 158).

Em função disso, entendemos que a referida intervenção necessitaria de uma maior explicitação por parte da professora no sentido de justificar a supressão do trecho e sugerir outras formas de o aluno iniciar o parágrafo conclusivo de sua produção.

No segundo parágrafo do texto, a professora também se utiliza do tipo resolutivo de correção para sanar o problema de construção do período. É interessante notar, nesse caso, que a correção resolutiva se dá apenas parcialmente, uma vez que, ao escrever a palavra “*funcionam*” na margem direita do texto, a docente não “resolve” o que estaria comprometendo a fluência do período, cabendo então ao aluno “*rever redação*” (parágrafo 2) e encontrar meios para realizar as conexões necessárias que deem maior encadeamento ao trecho.

Ao lançarmos um olhar mais holístico sobre as intervenções realizadas no texto 2A, observamos que os comentários presentes na margem direita servem para constatar como o aluno apresenta a temática no parágrafo inicial, como em “*Facilidade*”, “*Informação*”, “*hipertexto*”, “*problematização*”, e para elogiar a argumentação construída, como em “*Arg.*

muito bom”, já no segundo parágrafo. Junto a esses comentários, percebemos uma maior quantidade de indicativas puras, isto é, sem maiores esclarecimentos para o aluno sobre o que significa as sinalizações feitas em determinadas partes do texto que foram sublinhadas, circundadas ou indicadas por uma chave na vertical. De outra parte, o “bilhete” escrito no pós-texto (“C., *conforme conversamos, refaça seu texto, ok!*”) chama-nos a atenção por apenas tematizar a tarefa de revisão sem informar o que precisa ser revisto pelo aluno.

Tanto os comentários no corpo do texto quanto as correções indicativas puras parecem se justificar pelo fato de a professora ter orientado o aluno anteriormente, mais precisamente, durante o acompanhamento das produções em sala de aula, conforme mencionamos na análise da observação da sequência de atividades. A falta de maior explicitação por parte da docente em relação às intervenções feitas pode vir a ser um indício de como enxerga a avaliação inicial do texto, já que, ao que parece, supõe que as orientações prévias teriam sido suficientes no sentido de não demandarem outras intervenções ou mesmo explicações sobre as marcas de intervenção feitas na nova versão do texto. Em vez disso, acreditamos que a intervenção sobre o texto em avaliação poderia ser uma oportunidade de enriquecer a produção do aluno, tanto no que diz respeito às inadequações relacionadas à forma, na maioria das vezes apenas sinalizadas no texto 2A, quanto no que concerne ao conteúdo.

Sobre isso, cabe assinalar que, apesar de o aluno construir um argumento interessante no que diz respeito à substituição dos antigos meios de informação pelos atuais, há de se considerar que a tese de que os novos meios não substituem os antigos, mas apenas constituem novas opções para os usuários pode ser questionada. No âmbito das *Tecnologias da Informação e Comunicação* tem-se como exemplo os antigos “disquetes”, que foram ao longo dos anos substituídos pelos “CDs”, “*pendrives*” e, mais recentemente, pela denominada “nuvem”, onde o armazenamento de dados não se localiza num aparelho, mas na internet, podendo ser acessados e compartilhados em qualquer lugar sem a necessidade de programas. Isso significa dizer que, aos poucos, tais meios foram substituídos pela inovação tecnológica. Esse seria um questionamento que, longe de deslegitimar o argumento do aluno, poderia ser utilizado para enriquecimento do texto, na medida em que se sentisse provocado a pensar considerando outros pontos de vista e selecionar novos argumentos para a sustentação de sua tese.

No entanto, como é possível notar, os comentários presentes no corpo do texto 2A focalizaram problemas textuais, como o clichê em “Hoje em dia” (parágrafo 1), estruturação do período (parágrafo 2), e a delimitação e problematização da temática, apreciadas de forma

positiva pela docente. Essa forma de intervir no texto nos remete aos aspectos priorizados pela professora A durante as aulas, que, ao que se percebe, repercutem no tipo de intervenção feita no texto e, por assim dizer, no modo como o avalia.

As intervenções do tipo textual-interativa, as quais já vêm sendo por nós analisadas juntamente com as tipologias indicativas e resolutivas, também estiveram presentes em todos os textos coletados. Na maioria das vezes, os comentários no corpo do texto e os “bilhetes” escritos no pós-texto foram utilizados pela professora para frisar, sobretudo, inadequações gramaticais e semânticas, bem como para elogiar ou advertir a respeito de questões relacionadas à problematização do tema, à presença de ponto de vista e à forma como os alunos desenvolvem a argumentação nas produções. No texto a seguir, entretanto, é possível perceber que a professora A se utiliza da tipologia textual-interativa também para fazer incursões sobre a dimensão discursiva do texto. Vejamos:

Eletrônica II Manhã
7.10.15

Nudes

20 anos atrás, a comunicação ~~de~~ nem se comprava ~~com~~ a de hoje em dia. A acessibilidade à informação e comunicação nunca foi tanta, estamos vivendo em um mundo cada vez mais globalizado, e isso é tão bom quanto ruim.

As redes sociais são excelentes para se comunicar com pessoas que estão distantes, pois as mensagens, fotos, vídeos e áudios são enviados instantaneamente. Os jovens, principais usuários de tal tecnologia, procuram sempre algo para se distrair e acabam criando tendências, e a mais viralizada na atualidade é o nude.

Nude é qualquer foto na qual o indivíduo esteja nu ou seminú, e pode trazer muitos riscos para quem pratica, pois as fotos íntimas, quando são expostas, causam enormes transtornos às vítimas, as quais sofrem cyberbullying, exclusão social e problemas familiares e até o suicídio em casos extremos.

Existem inúmeros relatos de meninas, explicando o que sofreram por causa de uma nude vazada. Embora seja crime expor fotos íntimas sem a permissão necessária, nossa sociedade infelizmente culpa apenas a garota e não o criminoso covarde que a expôs de tal maneira.

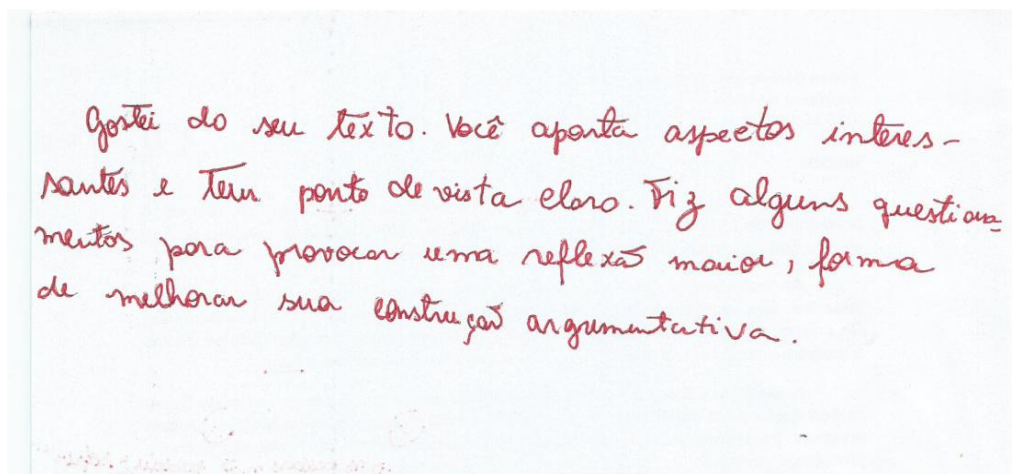
Mandar um nude pode parecer uma prática inofensiva, mas há um grande problema por trás disso, um problema cultural. A menina que envia tais fotos de si é tratada com desprezo e desrespeito, tanto pelos meios sociais comuns (escola e redes sociais) quanto pela própria família.

O menino que pede fotos assim e chega até a pressionar psicologicamente a garota, não vai usar as fotos para bons fins e não respeita o corpo dela e nem ela, portanto não deveria receber algo tão sério e que necessita de tanto cuidado.

Como infelizmente ninguém vem com manual de instruções dizendo se é seguro ou não, o aconselhável seria não mandar, pois se a pessoa realmente merece confiança, terá a oportunidade de ver pessoalmente, e caso não haja a oportunidade, tem a opção de tirar a foto no próprio celular e mostrar, ainda correndo o risco de ter a foto hackeada.

Todos os problemas relacionados aos nudes seriam resolvidos com educação, o ensino dos valores, de se colocar no lugar do próximo, pensar nas consequências de seus atos e principalmente respeitar.

- ① Reflita: porque essa prática é bem mais comum entre as mulheres? Por que homens, geralmente (ou não), não têm essa prática?
- ② De onde será que surge esse desrespeito?



Texto 3A (verso)

No texto 3A, é interessante observar que há um maior investimento por parte da docente na tipologia textual-interativa para levantar reflexões sobre aquilo que a aluna diz acerca da temática do *nudes*, conforme podemos ver pelo comentário “Aprofunde essa discussão. Seria interessante” (parágrafo 5) e, principalmente, pelos “bilhetes” escritos no pós-texto: “*Reflita: por que essa prática é bem mais comum entre as mulheres? Por que os homens, geralmente, não têm essa prática?*” e “*De onde será que surge esse desrespeito?*”, referindo-se, respectivamente, aos argumentos lançados pela estudante no quinto e sexto parágrafos.

Os comentários finais deixados pela professora A, além de se mostrarem pertinentes – tendo em vista que qualquer leitor atento buscaria mais informações por parte do produtor do texto sobre o “problema cultural” (parágrafo 5) a que se refere, que faz com que as garotas sejam desprezadas e desrespeitadas ao exibirem fotos íntimas, enquanto que os homens não são responsabilizados pelo vazamento de fotos que expõem o corpo feminino –, demonstram o interesse da docente de que a aluna aprofunde o que tinha a dizer sobre essa questão e, por conseguinte, de avaliar o texto por essa perspectiva.

Sobre isso, embora reconheçamos que tais “bilhetes” podem contribuir para que a aluna reflita sobre o motivo pelo qual a prática do “*nudes*” é mais comum entre as mulheres do que entre os homens, nos questionamos se, de fato, a estudante conseguirá ir além do que já disse sobre o tema e trazer outras vozes para o seu texto, inclusive com base na reflexão sobre a cultura do machismo (que, ao que parece, é o que a docente espera encontrar no texto reescrito), sem ter sido exposta a textos que tratem da temática a partir dessa e de outras perspectivas. Sendo assim, é provável que, na atividade refazimento, a aluna empreenda alterações mais relacionadas à dimensão formal (a partir das intervenções feitas no corpo do

texto) do que propriamente sobre o conteúdo da escrita. A avaliação, nesses termos, acaba reduzida à *constatação* daquilo que a estudante traz para o texto e daquilo que poderia ter trazido.

A propósito disso, destacamos que, apesar de a professora A não oferecer as condições necessárias para que os alunos produzam seus textos considerando também a dimensão discursiva da escrita, uma vez que não foram definidas, na situação de produção, as condições de produção do gênero artigo de opinião (entre elas, o “ter o que dizer”) nem os critérios de avaliação, os quais, como discute Suassuna (2014, p.11, grifo nosso) precisam ser “negociados, revistos, estabelecidos, presentes, *desde o início da situação de produção*”, o texto 3A também é avaliado por essa dimensão. Por essa razão, entendemos que a primeira avaliação da produção é comprometida, por não refletir uma meta de aprendizagem, mas ser resultado de expectativas (relacionadas ao conteúdo da escrita) que apenas se constroem no momento em que a docente lê o texto.

Ainda no que diz respeito às correções do tipo textual-interativo no texto 3A, observamos que a professora A faz uma apreciação geral da escrita da aluna através de um “bilhete” no verso da folha de produção: *“Gostei do seu texto. Você aponta aspectos interessantes e tem ponto de vista claro [...]”*. Como se vê, a docente coloca-se como leitora do texto, explicitando suas impressões acerca do que a aluna diz, o que, a nosso ver, é bastante desejável no processo de avaliação, já que quem escreve o faz, primeiramente, para ser lido e ter uma resposta sobre aquilo que selecionou a ser dito. Por outro lado, tendo em vista que o professor não é um leitor qualquer (cf. COSTA VAL *et al*, 2009), cabe a ele dar consistência ao seu trabalho avaliativo informando o aluno acerca das adequações e inadequações de seu texto em função daquilo que se espera que ele produza/aprenda, o que remete, mais uma vez, à necessidade de parâmetros que sirvam como referenciais para a construção do texto na situação interativa específica.

Nessa perspectiva, parece-nos importante observar que, apesar de apontar para problemas que se relacionam à cultura machista, algo que demanda uma compreensão mais profunda da realidade sobre a qual discute, a aluna encontra uma maneira um tanto simplista de finalizar a discussão, ao afirmar que “o aconselhável seria [a garota] não mandar” fotos íntimas (parágrafo 7). É interessante notar também que, no parágrafo final, a estudante acrescenta o que seria mais uma solução, e que parece revelar a imagem que faz da escola como seu grande interlocutor (cf. BRITTO, 2011) e daquilo que presume que se espera ser lido num texto escolar: “Todos os problemas relacionados aos *nudes* seriam resolvidos com

educação, o ensino de valores, de se colocar no lugar do próximo [...]”. Se por um lado essa construção nos deixa em dúvida acerca da clareza que a aluna tem sobre o ponto de vista que está defendendo, por outro, aponta para uma argumentação menos convincente, já que fica no âmbito mais superficial da questão.

Diante do que analisamos, apesar de a estratégia de intervenção textual-interativa mostrar-se a mais produtiva entre as demais tipologias de correção, por propiciar maior diálogo entre professor e aluno e oportunizar alterações mais profundas no texto, os “bilhetes” deixados pela professora A parecem nem sempre favorecer uma aprendizagem mais sólida da escrita do gênero proposto. Seja pelo fato de tais “bilhetes” não se apresentarem como propositivos, de modo a possibilitar que os alunos revejam as inadequações de seus textos, seja por levantarem aspectos que não foram estabelecidos anteriormente, ficando, por isso, mais no nível da constatação daquilo que poderia ter sido produzido nos textos.

4.3.1.2 Critérios de avaliação

Como já discutimos anteriormente, a professora A não definiu ou construiu com os alunos durante a sequência de atividades critérios que pudessem orientar a produção escrita assim como a avaliação que faria dos textos. Por essa razão, nossa análise, nesta seção, tomará como princípio aquilo que aparece de mais recorrente nas intervenções realizadas pela professora, a fim de que possamos perceber o que mais valoriza nas produções e, conseqüentemente, compreender o modo como avalia.

Considerando os textos que nos foram cedidos para análise, o primeiro aspecto que nos chama atenção nas intervenções feitas pela professora diz respeito à *continuidade*. Observamos que, dos 19 textos analisados, em 9 deles a docente menciona em seus comentários algo relacionado à falta de continuidade ou a não delimitação/manutenção temática por parte dos estudantes. Não só o quantitativo de textos em que aparece esse tipo de “bilhete”, como a ênfase dada a tal questão, faz-nos acreditar que esse é um dos critérios que norteiam a avaliação feita pela professora. No texto a seguir é possível perceber que a docente frisa tal problema:



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Aluno:

Curso: Eletrônica II

Data: 29/9/15

Tecnologia, comunicação e informação

Na era da informação, a internet vem sendo utilizada constantemente, tanto por adultos quanto por jovens. Há uma facilidade enorme de acesso, isso decorre, do fato dos meios estarem cada vez mais comuns no mundo, que são os smartphones, tablets e computadores.

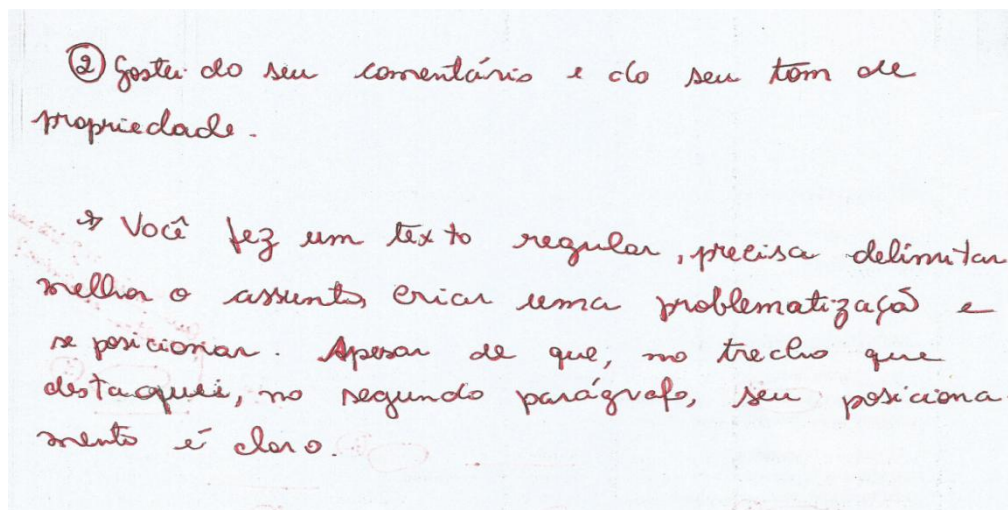
O uso da internet abre portas para o conhecimento, o aluno pode ter contato com diversos materiais e fontes de dados diferentes, fazendo a disseminação do conhecimento. Mas, como tudo tem um porém, isso pode trazer malefícios. Usar a web requer muita responsabilidade por parte do professor que deve ficar atento à legitimidade dos conteúdos e à citação da fonte. Isso porque o aluno acaba ficando acomodado com tanta facilidade, eu por exemplo me baseei em um texto que olhei na internet para fazer esse aqui. Mas muitas outras pessoas fazem isso e até mesmo de forma mais descarada, "vulgar" digamos assim. Um mero ctrl+c/ctrl+v e está tudo certo, o trabalho já está pronto. Só que isso é plágio, e plágio é crime. Além de ser crime, também é prejudicial para o aprendizado do aluno, porque quando um professor manda seus educandos pesquisarem sobre tal filósofo ou um ponto de vista, ele espera que o aluno aprenda mais sobre o assunto e copiando e colando isso não é possível.

(→ Faltou continuidade. Você estava falando de plágio...)

Apesar de ser mais rápido e prático de fazer um trabalho digitado, eu acho que o bom e velho manuscrito seria uma solução para o bom entendimento do assunto. Porque muitas vezes, quando perguntado sobre o trabalho, o aluno mal sabe responder. Já com manuscrito, querendo ou não, o sujeito está lendo para poder escrever e consequentemente, de forma indireta estará aprendendo.

① observe que, no primeiro parágrafo, você começa a tratar de jovens e adultos e, assim, apresenta a temática. Na continuidade, segundo parágrafo, você passa a discutir a relação de ensino e aprendizagem, mas não relaciona bem ao parágrafo anterior. Faltou continuidade.

Texto 4A (frente)



Texto 4A (verso)

O texto 4A, já pelo título, “Tecnologia, comunicação e informação”, sugere-nos uma dificuldade do aluno de situar a discussão, tendo em vista que as palavras utilizadas não apontam para um direcionamento específico daquilo que iria tratar no que diz respeito às *Tecnologias da Informação e Comunicação*. Ao longo do texto, tal dificuldade parece se confirmar, uma vez que, à medida que avança na escrita, o aluno lança novas informações sem aprofundá-las e sem que sejam feitas as devidas conexões lógico-semânticas, de modo que o texto seja compreendido como um *todo*. Nesse sentido, os comentários deixados pela professora A incidem sobre a falta de continuidade no texto, apontando para a mudança de assunto da introdução para o segundo parágrafo e deste para o parágrafo final; como podemos ver, respectivamente, pelo “bilhete” 1 do pós-texto e o comentário feito no corpo do texto (“*Faltou continuidade. Você estava falando de plágio...*”).

É interessante notar também que a descontinuidade não é um evento isolado nos textos em que essa inadequação é observada. No texto 4A, especificamente, vemos que ela aparece acompanhada da baixa informatividade, do lugar-comum (a exemplo de “Como tudo tem um porém”, parágrafo 2) e da utilização de argumentos que pouco acrescentam ao leitor (a exemplo de “[copiar conteúdos da internet sem a devida citação] é plágio e plágio é crime. Além de ser crime também é prejudicial para o aprendizado do aluno [...]”), por reproduzirem discursos massificados.

Em vista disso, a falta de continuidade parece ser apenas um indício de um problema global que está intimamente relacionado à imprecisão daquilo que os alunos teriam a dizer em seus textos e, conseqüentemente, da pouca *apropriação da questão* a ser problematizada; o que nos faz refletir, inclusive, sobre o “*tom de propriedade*” que a professora aponta no texto

(comentário 2) e leva-nos a entender que a proposta de produção escrita, sem a delimitação e o tratamento prévio da temática, sustentada *apenas* nos conhecimentos prévios dos alunos acerca do universo temático das *Tecnologias da Informação e Comunicação* não seria suficiente para a elaboração de textos bem sequenciados e que apresentassem maior unidade semântica.

De outra parte, considerando ainda a amplitude do assunto proposto na atividade de produção, parece-nos compreensível a dificuldade de boa parte dos alunos de construírem seus textos em torno de um conteúdo específico e, ao mesmo tempo, não perderem de vista a temática geral das *TIC's*. Do ponto de vista da avaliação, tal amplitude também nos parece problemática pelo fato de o aluno não conseguir dimensionar em que medida seu texto está ou não bem delimitado. No texto 5A, por exemplo, percebemos que, apesar de procurar discorrer sobre a divulgação de propagandas nos diversos meios de informação e comunicação que foram se constituindo ao longo do tempo (conforme apresenta: jornal, rádio, televisão e internet), o estudante não consegue atender à *expectativa* da professora no que concerne à delimitação do tema. Assim, seu texto é avaliado, neste aspecto, negativamente por, de acordo com a docente, não direcionar a discussão sobre propagandas às *Tecnologias da Informação e Comunicação*, como podemos constatar no “bilhete” deixado ao final do texto:

Tecnologia da Informação e da Comunicação

Propaganda *crie um título que relacione propaganda aos TICs.*

A propaganda é um dos meios mais utilizados por vendedores para a divulgação do seu produto, pelo motivo de ser mais eficaz, conseguindo chegar até o consumidor de maneira mais simples e rápida, com a finalidade de convencê-lo a comprar o seu produto.

Com o passar do tempo e a inteligência humana se desenvolvendo cada vez mais, foi surgindo várias técnicas para fazer com que o consumidor acabe cedendo e comprando tal produto. Mas nem sempre foi assim. Na época em que os jornais era a principal fonte de informação, a publicidade ainda estava em crescimento, e ela foi ganhando seu espaço na medida em que o mundo foi evoluindo. Com a chegada do rádio, ela foi bastante utilizada nos famosos "comerciais", que ainda hoje existe, e que também foi extremamente usada pela televisão. Mas não parou por aí, com a inovadora criação que uniria o mundo em uma rede em que todos estariam conectados, chamada de internet, a publicidade ganhou o que ela mais queria, um lugar sem limites de distâncias, podendo fazer com que sua finalidade chegasse ao mundo de maneira mais rápida, fácil e eficaz. E assim, a propaganda foi sendo adaptada para cada nova tecnologia que era criada, fazendo com que o seu objetivo principal, que é a de espalhar a mensagem sobre algo, nunca acabasse.

E a propaganda nos possibilitou o conhecimento de produtos que não existia em nossa localidade, e trouxe vários outros benefícios, mas que com o tempo, também foi utilizado para enganar.

☐ , você precisa direcionar a discussão para a tecnologia da informação e da comunicação. Você não relaciona bem a propaganda à tecnologia. Embora fale sobre isso, não aprofunda.

Embora estejamos de acordo com a professora no que diz respeito ao fato de o aluno não aprofundar a relação entre a propaganda e as *TIC's*, entendemos que o comentário vem a ser pouco propositivo, tendo em vista que apenas evidencia o problema, o que nos leva a acreditar que, muito provavelmente, o estudante continuará sem saber como fazer para delimitar o assunto. Caberia, portanto, que a professora discutisse com os alunos as expectativas em relação a esse critério para que pudesse melhor avaliá-lo. Isso porque, conforme esclarece Hadji (2001), “a avaliação exige a construção daquilo que foi designado como seu *referente*, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define *o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado*.” (p. 45, grifos do autor).

Outro fator recorrente nas intervenções feitas pela professora A nos textos é a *consistência argumentativa*. Assim como a continuidade, dos 19 textos avaliados, em 9 há algum registro relacionado à argumentação, a maioria deles advertindo os alunos a respeito da falta de clareza, vagueza ou inconsistência dos argumentos levantados. Sobre isso, cabe destacar que a ênfase dada pela professora no contexto das aulas para que os alunos não produzissem textos apenas expositivos, mas que argumentassem a respeito do tema por eles escolhido, já apontava para o fato de que a argumentação seria um critério a ser avaliado nas produções. No texto que apresentamos a seguir, é possível observar que os comentários realizados pela professora no pós-texto fazem referência à falta de clareza (comentários 1 e 4), à insuficiência (comentário 2) e à inconsistência argumentativa (comentário 3). Vejamos:

IFPE - Instituto Federal de ciência e tecnologia de Pernambuco
 Curso: Eletrônica 2 Período
 Aluno:
 Assunto: texto de Opinião

Antes da internet as pessoas eram mais estudiosas!

Há quem diga que antigamente, antes da criação e da acessibilidade da internet, as pessoas tinham que buscar as informações pesquisando e lendo em livros para obter suas respostas.

Antes do "google", o melhor meio de pesquisa que existia eram as enciclopédias, mesmo muitas vezes estando desatualizadas e com informações erradas.

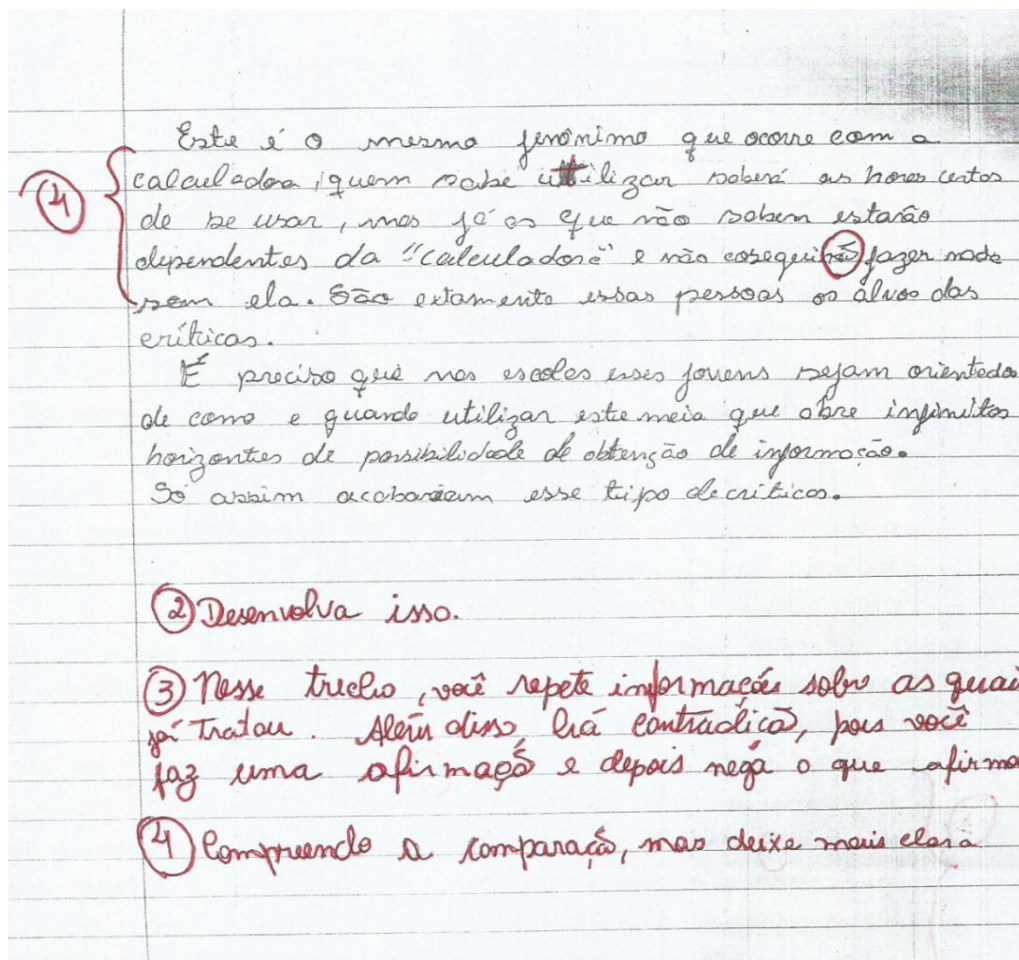
Já na minha geração, criada com todo tipo de informação ali do lado, e hoje até mesmo na palma da mão, não é mais preciso estudar tanto nem se esforçar para conseguir um emprego, quem diz isso é porque não é um jovem almejando ingressar em um mercado extremamente competitivo, onde se você não criar algo novo você não será ninguém.

A internet traz consigo um alance de informações inimaginável, mas ~~se~~ só quem realmente pesquisa e estuda ~~utiliza~~ essas informações.

Um problema que essa acessibilidade toda cria são as pessoas que não "precisam" estudar, não precisam decorar aquelas informações, pois tudo que vai precisar saber está na internet, porém você precisa estudar muito e saber muito coisa para conseguir um bom emprego.

, não está clara sua ideia. Acho que vai lançar a ideia para contrariamente, mas isso não se evidencia.

Texto 6A (frente)



Texto 6A (verso)

Os aspectos destacados pela docente no texto 6A, relacionados à argumentação (argumentos repetitivos, pouco claros e contraditórios), revelam um comprometimento da coerência global do texto, uma vez que é preciso haver um esforço por parte do leitor para compreender o que está sendo “defendido” pelo aluno em sua produção. A pouca clareza com que o estudante conduz a argumentação de seu texto remete-nos à precariedade das condições discursivas da situação de produção e faz-nos refletir sobre a complexidade de se produzir textos articulados, interessantes, convincentes, sem que se tenham definidos sobre o que o aluno deve se posicionar, a quem deve convencer e com que propósito.

No que concerne a essa questão, acreditamos ser pertinente trazer a discussão levantada por Marcuschi (2004b) a respeito de como o texto escolar tem sido historicamente requerido do aluno, sem uma maior contextualização. Nas palavras da autora, espera-se que o estudante redija “textos claros, lógicos, objetivos, coesos, coerentes, *apesar da vagueza com que a tarefa é solicitada*”, uma vez que não são lembradas “condições discursivas

imprescindíveis, como o objetivo do texto, seu contexto social de circulação, gênero textual e leitor presumido” (p. 99, grifo nosso).

É interessante notar que a discussão trazida pela autora aponta para uma desarticulação entre aquilo que se espera que o aluno produza e aquilo que se ensina, isto é, as condições que são dadas para que o texto seja produzido. Durante a entrevista com a professora A, semelhantemente, foi possível perceber tal questão no momento em que a docente afirma o que espera encontrar na escrita dos alunos, mais especificamente no que diz respeito à produção do artigo de opinião. Vejamos:

[07/10/2015] PA: ...Quando eu pego um artigo de opinião eu espero que o texto seja articulado, ne, que ele tenha, que ele tenha começo, meio e fim, que ele consiga “dar o recado”. Então, ele tem minimamente uma articulação, uma coerência, coerência e coesão, ne, e se eu tô trabalhando com artigo de opinião, aí eu espero que eles apresentem uma opinião. Se o tema não problematiza, que eles criem uma problematização, que o texto tenha uma opinião e que tenha argumentos. Isso aí eu vou ler primeiro, em primeiro lugar, em busca disso. Tem problematização? Tem opinião formada? Tem argumento? Qual a qualidade desses argumentos? E um texto construído de uma forma mínima que eu possa perceber isso, ne, de uma forma articulada que eu possa perceber a opinião.

A declaração dada pela professora A deixa bastante evidente sua expectativa de que os textos produzidos apresentem “*começo, meio e fim*”, sejam coesos e coerentes, e tenham uma problematização e uma opinião, o que, a princípio, parece ser algo legítimo de se esperar em se tratando da produção de um texto de opinião. Apesar disso, é importante observar que não há uma explicitação por parte da docente de avaliar a adequação do texto – a linguagem utilizada, os tipos de argumentos apresentados, a abordagem temática (que contemple, inclusive, uma questão socialmente controversa) – a uma situação sociocomunicativa específica, o que nos leva a entender que os textos são avaliados como *redações* (do tipo dissertativo-argumentativo) e não como artigos de opinião.

Destacamos ainda, a partir da fala da professora e dos textos por nós analisados, o que vem a ser mais um critério de avaliação: a presença de *problematização* e de uma *opinião* nas produções. No que concerne a tais aspectos, foi possível constatar que, de 19 textos avaliados, 12 constam intervenções que tematizam a problematização do tema e/ou a defesa de um ponto de vista. A seguir, reproduzimos um texto em que é possível observar esse tipo de intervenção:

O Lado Mórbito Da Maravilhosa Terra Das Redes Sociais

Estamos passando por uma fase de grandes descobertas tecnológicas e, assim, ^{modificando} modificando vários costumes e relações sociais. Um dos pontos que ^{contribuam para} ocorreram essas mudanças são os meios de comunicação que tiveram uma grande evolução da metade do século XX para cá, ^{percebemos} atualmente, quase o mundo inteiro está conectado através das redes sociais e dos sites, devido à grande facilidade para acessar esses recursos. Por eles nós podemos nos conectar ^{será?} com qualquer pessoa por todo o mundo e nos informar em tempo real dos acontecimentos, ou até mesmo fazer pesquisas acadêmicas, dentre muitos outros benefícios. Porém, a internet não é apenas esse paraíso que todos falam, ela possui também o seu lado obscuro, que se resguarda principalmente nas redes sociais quando se trata de relações amorosas e privacidade, ^{as redes sociais} que dependendo de como ^{é usada} é usada, pode arruinar a vida de uma pessoa ou até destruir relacionamentos.

Isso se dá devido ao fato de que nas redes sociais praticamente tudo sobre você está exposto para qualquer um ver, e além disso, você pode desenvolver novas relações com outras pessoas muito rapidamente sem nem sequer conhecê-las direito. ^{isso acaba sendo muito mais maléfico que} Isso acaba sendo muito mais maléfico que benéfico, porque a partir do momento que qualquer pessoa pode obter todas as informações que você disponibilizou à rede social, você fica sujeito a fraudes, golpes e um outro crime muito pior que é o estupro. Esse, ocorre porque ^{esses bandidos se aproveitam de} esses bandidos se aproveitam de ^{que em namoros virtuais, muitas} que em namoros virtuais, muitas pessoas nunca se viram de verdade e, na maioria das vezes, apenas quando a vítima decide se encontrar com ele é que ela percebe o perigo, e então já é tarde demais. Outra informação triste é que em São Paulo são investigados em média 70 casos de adultério por mês, ^{onde a grande maioria é} onde a grande maioria é proporcionada através de sites de encontros, pela sua facilidade. Fora que o tempo das relações de casamento que deveriam ser pra vida toda estão ficando cada vez mais curtos, porque devido a demandas sociais criadas por essas redes, as pessoas acabam se sentindo obrigadas a estar namorando com alguém e acabam por ter relações com pessoas que não conhecem tão bem quanto deviam e no final das contas essa falta de conhecimento do companheiro termina trazendo o fim do relacionamento.

Por tanto, as redes sociais realmente nos proporcionaram muitas facilidades, mas ao mesmo tempo ^{ela trouxe ou agravou} trouxe ou agravou diversos problemas sociais que estão nos corroendo pouco a pouco, intensificando e estimulando essa parte ruim da humanidade. ^{que parte?} ^{é ruins?}

Então por mais quanto tempo a sociedade vai considerar essas atitudes normais? Por que ferir o outro nos causa tanto prazer? Qual a necessidade de se aproveitar dos ingênuos? Mas o que podemos fazer, a final é como dizem: é difícil agradar a Gregos e Troianos.

^{esse questionamento é muito amplo e nos leva a discussões filosóficas profundas. Se você questiona no final, não tem como desenvolver.}

Elétrico II

1) Você faz afirmações bastante categóricas aqui. Será que é assim mesmo? Argumente melhor.

, você precisa criar uma problematização e lançar um ponto de vista. Você apresenta algumas considerações, mas não direciona a discussão a defesa de um ponto de vista. Sendo assim, a argumentação é vaga.

Texto 7A

No texto acima, observamos que a professora A tece um comentário analítico afirmando que o aluno não problematiza nem direciona a discussão em defesa de um ponto de vista. Apesar de não encontrarmos uma problematização explícita no texto do aluno, é

possível perceber que o estudante procura emitir uma opinião a respeito da temática por ele escolhida, embora, para isso, use de uma argumentação um tanto caótica na tentativa de sustentar a ideia de que “a internet também possui um lado obscuro” (parágrafo 1), sobretudo quando se trata de relacionamentos nas redes sociais.

O que nos chama atenção, entretanto, é o quantitativo de textos em que avaliação docente destaca que os alunos precisam “*criar uma problematização*”, conforme solicita a professora no texto 7A, além de se posicionarem. Isso nos leva a crer que o fato de os alunos não criarem um questionamento e respondê-lo, visando à construção de uma tese (conforme explica a professora em uma de suas aulas), pode significar que eles não entenderam que esse seria um aspecto importante em seus textos (daí a necessidade de que os critérios sejam explicitados), ou não souberam como fazer isso; trazendo, assim, para as suas produções apenas os conhecimentos que já possuíam sobre o que seria escrever um texto dissertativo-argumentativo na escola.

Vale assinalar que, mesmo os alunos que apresentaram uma problematização clara e uma opinião a respeito de um tema relacionado às *TICs* em seus textos (total de 3), não produziram *artigos de opinião* (sobretudo por não serem levados a considerar as características discursivas do gênero), mas continuaram a escrever *redações escolares*. Não é por acaso que 9 entre os 19 textos avaliados apresentaram alguma referência à instituição de ensino, à disciplina Língua Portuguesa, ao assunto trabalhado (texto de opinião), ao curso e ao período em que os estudantes estavam cursando, antes ou ao final dos textos, conforme podemos observar nos textos 4A e 6A, o que revela que, de alguma maneira, os alunos sabiam que estavam produzindo textos para a escola, isto é, para serem avaliados pela professora e pela instituição⁶⁵.

Outro dado que nos parece significativo trazer, embora não se constitua como um critério, mas ajude-nos a compreender o modo como a docente avalia, é a presença de uma “solução” nos parágrafos conclusivos de 9 dos 19 textos analisados. Observamos que os alunos procuraram apresentar uma *proposta de intervenção* para os problemas discutidos nos textos, o que nos leva a supor que a relação estabelecida pela docente durante as aulas entre as características textuais do artigo de opinião e da redação de vestibular (presença de “situação-problema”, problematização, argumentos, defesa de ponto de vista) foi compreendida pelos alunos como indício de que eles poderiam escrever de acordo com aquilo que é requerido no vestibular, mais precisamente na redação do ENEM.

⁶⁵ Sobre essa questão, é interessante a apreciação da pesquisa de Marcuschi (2004b).

Para exemplificar o que estamos problematizando, retomamos, mais uma vez, os textos 4A (“Tecnologia, comunicação e informação”) e 6A (“Antes da internet as pessoas eram mais estudiosas?”), que apresentam, respectivamente, em seus parágrafos finais as seguintes conclusões: “Apesar de ser mais rápido e prático de fazer um trabalho digitado, eu acho que o bom e velho manuscrito seria uma solução para o bom entendimento do assunto [...]” (Texto 4A); “É preciso que nas escolas esses jovens sejam orientados de como e quando utilizar este meio [a internet] que abre infinitos horizontes de possibilidade de obtenção de informação. Só assim acabariam esse tipo de críticas.” (Texto 6A).

A forma com que os alunos encaminham o final de seus textos (conforme podemos perceber pelos trechos em destaque) parece bastante representativa daquilo que é solicitado na competência V da Matriz de Referência para a Redação do ENEM: “*elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos*” (BRASIL, 2015) e leva-nos a compreender que a proposição do artigo de opinião veio a ser mais uma oportunidade para que os alunos exercitassem a escrita de textos argumentativos como forma de preparação para o vestibular.

A análise dos critérios de avaliação aqui discutidos mostra-nos que, embora haja uma coerência pragmática entre aquilo que a professora A privilegiou em suas aulas e aquilo que mais valorizou nos textos, a vagueza com que foi realizada a solicitação de produção (inclusive a pouca clareza em relação ao que os alunos deveriam produzir) e a não explicitação dos critérios avaliativos comprometeu a uniformidade de tratamento nos textos, bem como a legitimidade das expectativas da docente diante do objeto avaliado. Nesse sentido, ao investigarmos os critérios implícitos nas intervenções feitas pela professora, pudemos perceber um modo de avaliação da produção escrita que, apesar de apresentar aspectos interessantes do trabalho docente com o texto, aponta para uma desarticulação entre os objetos de ensino e de aprendizagem, de modo que os alunos não se apropriaram das características discursivas do gênero artigo de opinião, mas continuaram a escrever redações do tipo dissertativo-argumentativo para a escola.

4.3.2 Professor B

4.3.2.1 Marcas de intervenção escrita

Da turma do professor B, apenas 4 textos foram produzidos, os quais, após a avaliação docente, foram-nos disponibilizados para análise. O baixo número de textos produzidos pela turma, a nosso ver, tem relação com dois principais fatores. O primeiro deles estaria relacionado ao não planejamento por parte do professor de um tempo de trabalho com a escrita para que os estudantes produzissem seus textos durante a sequência de atividades. Como já dito, a proposta de produção foi solicitada apenas no último dia da sequência e no penúltimo dia de aula do ano letivo, o que pode explicar a reduzida participação dos alunos no cumprimento da atividade, uma vez que não haveria continuidade das aulas.

Além disso, entendemos que a quantidade ínfima de textos tem a ver com o fato de os estudantes terem realizado a prova do ENEM em outubro de 2015, portanto, antes da solicitação da escrita, que se deu em meados de dezembro do mesmo ano. Nesse contexto, supomos que os alunos podem não mais ter visto sentido em escrever uma redação “estilo ENEM”, com o intuito de se prepararem para o Exame, tendo em vista que esse havia sido o objetivo do trabalho com o gênero na turma – o atendimento a uma demanda externa –, também como já mencionamos na análise das observações.

Ao analisarmos os textos coletados em busca das marcas de intervenção feitas pelo professor B, e tomando como referência as tipologias de correção categorizadas por Ruiz (1998), observamos que as intervenções realizadas nos quatro textos correspondem às tipologias *indicativa*, *resolutiva* e *textual-interativa*, assim como as marcações feitas pela professora A. Entretanto, em vez de intervenções manuscritas, o professor fez marcações nos textos dos alunos utilizando-se de ferramentas do programa de processamento de textos digital, como *notas de rodapé*, que assumem a função da tipologia textual-interativa juntamente com os bilhetes do pós-texto, e *realce* de palavras ou frases no corpo do texto, para indicar algum problema na escrita dos alunos, deixando claro, portanto, a natureza indicativa desse tipo de intervenção.

Como mencionamos anteriormente, além das estratégias de intervenção nas produções, o professor B também se utilizou de uma *tabela avaliativa* para informar os alunos a respeito de seus desempenhos, tomando como base as competências relacionadas à matriz de avaliação da redação do ENEM, conforme o modelo a seguir:

COMPETÊNCIA	Na situação de produção de texto	NÍVEIS
I	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.	1. Domínio precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 2. Domínio razoável da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita, pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. 3. Bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita. 4. Muito bom domínio da norma culta, com raros desvios gramaticais e de convenções da escrita.
II	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.	1. Desenvolvimento tangencial do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento tangencial do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo argumentativo; ou desenvolvimento razoável do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 2. Desenvolvimento razoável do tema, a partir de considerações próximas do senso comum, e domínio precário do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 3. Desenvolvimento razoável do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 4. Bom desenvolvimento do tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e bom domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	1. Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. 2. Apenas apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação. 3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em relação ao seu projeto de texto. 4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista defendido em seu projeto de texto.
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	1. Desarticulação das partes do texto. 2. Articulação precária das partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos. 3. Articulação razoável das partes do texto, com problemas eventuais na utilização dos recursos coesivos. 4. Boa articulação das partes do texto, sem problemas graves na utilização de recursos coesivos.
V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1. Não elabora explicitamente uma proposta e não fere os princípios dos valores humanos e da diversidade sociocultural. 2. Esboça algumas ideias que podem ser o núcleo de uma proposta, respeitando os valores humanos e

		considerando a diversidade sociocultural. 3. Elabora proposta genérica de intervenção sobre a problemática desenvolvida, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 4. Elabora proposta específica, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
--	--	--

A referida tabela representa uma adaptação, feita pelo professor, das cinco *competências* presentes na Matriz de Referência para a Redação do ENEM e de seus respectivos *níveis*⁶⁶ de desempenho, que, por sua vez, constituem os critérios de avaliação das redações na situação do exame. Nos textos analisados, é possível perceber que, após as intervenções realizadas no corpo do texto e no pós-texto, o docente marca, através do recurso do realce, o nível em que o aluno se encontra no que se refere a cada uma das cinco competências, como veremos no decorrer da análise dos textos e passaremos a discutir ao tratarmos dos critérios de avaliação.

No que diz respeito, propriamente, às intervenções identificadas nas redações, observamos que a tipologia *indicativa* foi utilizada pelo professor B, nos quatro textos, para destacar repetição vocabular, problemas de acentuação, pontuação inadequada, grafia incorreta, trecho pouco coeso, ou mesmo para sinalizar algum segmento do texto em que tece algum comentário por meio de nota de rodapé. A tipologia *resolutiva* de correção, por sua vez, esteve presente em 2 dos 4 textos avaliados e foi utilizada pelo docente para substituir ou inserir palavras, com o intuito de dar maior encadeamento ao texto. Tendo em vista que a estratégia resolutiva foi menos recorrente dentre as intervenções feitas pelo professor, e levando em consideração a quantidade de textos produzidos, passaremos a analisá-las, na redação a seguir, juntamente com a tipologia indicativa:

⁶⁶ Sobre isso, cabe destacar que em vez de seis níveis de desempenho para cada competência, do 0 ao 5, conforme consta na Matriz de Referência para a Redação do ENEM (cf. INEP, 2013), o professor utiliza apenas quatro níveis, do 1 ao 4, para definir a situação em que o aluno se encontra no que se refere a cada uma das cinco competências. Já em relação à mensuração dos desempenhos dos estudantes nas competências, não é possível observar uma pontuação explícita, diferentemente do que consta na matriz de avaliação do Exame, em que cada competência pode somar até 200 pontos na redação do candidato.

Impeachment: Golpe ou Democracia?

Final de ano diante de um impasse político devido ao recente pedido aceito de **impeachment**. O primeiro ano do segundo **mandado da primeira** da vossa Excelência Dilma **Rouseff**, marcado por uma crise macroeconômica – inflação fechando o ano em 10%, desemprego afetando 9 milhões de empregados, desvalorização do real – acompanhada das **pedalas** fiscais e aos⁽¹⁶⁷⁾ escândalos de corrupção na maior estatal brasileira⁽²⁾.

Recentemente o presidente da Câmara dos Deputados aceitou o pedido de **impeachment**⁽³⁾, o que acirrou mais a polarização da população da população brasileira entre os que consideram a possibilidade de um **impeachment** um golpe e os que defendem que necessitamos dele para almejarmos dias melhores. Pautado na **constituição**⁽⁴⁾ o direito ao **impeachment** do presidente da **República**, porém⁽⁵⁾ está acertado que será necessário comprovar algum crime de responsabilidade para depor o presidente⁽⁶⁾. Este pedido está disponível a qualquer um que se disponha e tenha alguma **denúncia**.

O **impeachment** na nossa **constituição** não tem nenhum embasamento para ser caracterizado como crime, afinal solicitar que a lei seja cumprida e que os crimes de responsabilidade sejam julgados é apenas solicitar um bom funcionamento do governo. As investigações irão continuar, porém se especula ⁽⁷⁾ possíveis crimes de responsabilidade cometidos por **Rouseff**: as **pedalas** fiscais, sem aprovação do **congresso** ⁽⁸⁾, também poderá ser condenada ⁽⁹⁾ por omissão caso não estivesse ciente do superfaturamento da refinaria Abreu e Lima e da compra de Pasadena – apesar de não convencer uma possível omissão sobre a Petrobras de uma ex-ministra da **casa civil** ⁽¹⁰⁾.

Com baixa popularidade, tem ⁽¹¹⁾ seu processo de **impeachment** com muitos espectadores ávidos para sua deposição ⁽¹²⁾. Porém ao **contrário** do que ocorreu no nosso **vizinho o Paraguai com Fernando Lugo que foi deposto** ⁽¹³⁾ devido ao mau desempenho de suas funções, fato que para muitos foi um golpe. Semelhante a Dilma ⁽¹⁴⁾ rompeu com seu vice e tinha baixa popularidade. De fato ⁽¹⁵⁾ uma ⁽¹⁶⁾ grande jogada **política** para deposição de um presidente, porém se **[o fato de]** a maioria da população é **[ser]** contra o governo não é motivo suficiente para **[se]** retirar um presidente, principalmente no **início** de seu mandato, ⁽¹⁷⁾ uma constituição com possibilidades como esse artigo é favorável ⁽¹⁸⁾ a constantes golpes. Qualquer comando vive altos e baixos, **[mas]** o maior problema é quando a situação torna-se ⁽¹⁹⁾ ingovernável devido **a** total falta de confiança da população, do mercado e **justificado a presença do presidente a crise no governo. [?]**

Apesar de não poder ser classificado como golpe, nem todo **impeachment** **poder** ser considerado um ato democrático. Pode se **torna** uma jogada **política**, afinal o **impeachment** é um ⁽²⁰⁾ **denúncia** feita por apenas um pessoa e não há consulta popular ⁽²¹⁾. Após a carta de Michel Temer e o rompimento **[de]** parte do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) com o PT (Partido dos Trabalhadores), sobre um possível interesse em acender ao

⁶⁷ Destacamos que as notas de rodapé feitas pelo professor B foram reproduzidas na continuidade dos textos apresentados, tendo em vista uma melhor visualização dos comentários avaliativos e para que não fossem tomadas, pelo leitor, como notas de rodapé da presente pesquisa.

poder (22). Em caso de deposição de **Rouseff**, o vice Michel Temer assumiria até o final do mandato. Caso estivesse envolvido no processo, o presidente da Câmara dos Deputados – hoje Eduardo Cunha – assumiria e convocaria novas eleições. Que podem ser **direitas** caso a deposição ocorra na primeira metade **[de quê?]** (23) ou indiretas (24) apenas com a presença do Congresso Nacional (25) caso ocorra na segunda metade **[de quê?]**.

A novela continuara (26) em 2016, as esperanças são da conclusão do processo de **impeachment**, da deposição ou afastamento de Eduardo Cunha da presidência da **câmara**, Moody's (27) retirará o selo de bom pagador do Brasil. Será o ano de recuperação e de projeção (28) de estabilização.

J. T.

Texto 1B

Notas do professor B:

- (1) Regência.
- (2) Esse seu primeiro parágrafo está repleto de problemas de ortografia. Faça uma revisão mais cuidadosa de seu texto.
- (3) A aceitação foi, efetivamente, do pedido de *impeachment* ou de abertura do processo? Problema de incoerência externa, aqui.
- (4) Pontuação.
- (5) Pontuação.
- (6) Período com pouca legibilidade. Tem certeza de que deve utilizar a locução verbal “está acertado”?
- (7) Concordância verbal (cf. voz passiva sintética).
- (8) Estude, na gramática, as situações de uso das letras maiúsculas.
- (9) As pedaladas fiscais “será condenada” por omissão?
- (10) A sua argumentação está confusa e elementos distintos (pedalada fiscal e omissão de dados de uma ex-ministra) encontram-se conjugados. Lembre-se de que a clareza é uma qualidade a ser perseguida.
- (11) Quem tem seu processo de *impeachment* engatilhado? Evite elipses dessa ordem, que nada ajudam para a fluência da leitura.
- (12) Deposição de quem? Do processo de *impeachment*?
- (13) Observe a pontuação de todo o trecho em destaque.
- (14) Pontuação.
- (15) Pontuação.
- (16) Não falta um verbo antecedendo esse artigo indefinido?
- (17) Pontuação inadequada.
- (18) A palavra é mesmo essa?
- (19) Colocação pronominal.
- (20) Concordância. Esse tipo de problema, somado a todos os outros que você apresenta, revela grande desleixo com a composição e com a revisão de sua escrita. Seja mais diligente com suas produções.
- (21) Fique mais atento aos procedimentos legais de um *impeachment*.
- (22) O que ocorreu após isso? Sua oração subordinada (adverbial temporal) está sem a devida oração principal.
- (23) Pontuação.

(24) Pontuação.

(25) Pontuação.

(26) Acentuação (e aqui ela é absolutamente indispensável, já que altera o tempo verbal: o futuro do presente passa a futuro do pretérito simples).

(27) Duas coisas: a primeira é que falta um operador que oponha sua afirmação relativa a Moddy's e o que vinha sendo dito anteriormente. Em segundo lugar, é necessário que você explicita ao leitor o que vem a ser Moddy's, qual sua função, seu impacto etc.

(28) A palavra é mesmo essa?

Lembre-se de que a redação do ENEM pede sugestões para a solução do problema apresentado, o que você não ofereceu.

Tabela avaliativa – Texto 1B

COMPETÊNCIA	Na situação de produção de texto	NÍVEIS
I	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.	1. Domínio precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 2. Domínio razoável da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita, pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. 3. Bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita. 4. Muito bom domínio da norma culta, com raros desvios gramaticais e de convenções da escrita.
II	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.	1. Desenvolvimento tangencial do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento tangencial do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento razoável do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 2. Desenvolvimento razoável do tema, a partir de considerações próximas do senso comum, e domínio precário do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 3. Desenvolvimento razoável do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 4. Bom desenvolvimento do tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e bom domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	1. Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. 2. Apenas apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação. 3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em relação ao seu projeto de texto. 4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista defendido em seu projeto de texto.

IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	1. Desarticulação das partes do texto. 2. Articulação precária das partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos. 3. Articulação razoável das partes do texto, com problemas eventuais na utilização dos recursos coesivos. 4. Boa articulação das partes do texto, sem problemas graves na utilização de recursos coesivos.
V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1. Não elabora explicitamente uma proposta e não fere os princípios dos valores humanos e da diversidade sociocultural. 2. Esboça algumas ideias que podem ser o núcleo de uma proposta, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 3. Elaborar proposta genérica de intervenção sobre a problemática desenvolvida, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 4. Elaborar proposta específica, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

NOTA: 5,0

No texto 1B, a tipologia indicativa de intervenção incide sobre problemas de ordem formal, como ortografia, acentuação e pontuação, e sobre os aspectos mais globais, relacionados à coerência, à coesão, à informatividade e à clareza das ideias, que alcançam outras dimensões da escrita, para além da superfície textual. Já no parágrafo inicial, é possível notar que as indicativas puras (sem a explicitação do que vem a ser o problema destacado) estão mais relacionadas aos aspectos formais, a exemplo das palavras destacadas: “impeachment”, “mandado”, “Rouseff”, “pedalas”, que *sinalizam* problemas com a grafia.

Embora em tal parágrafo apresente apenas a localização dos termos problemáticos, na nota de rodapé número 2, o docente chama a atenção do aluno para o problema: “*Esse seu primeiro parágrafo está repleto de problemas de ortografia. Faça uma revisão mais cuidadosa de seu texto.*”, o que demonstra sua intenção de que o estudante perceba a natureza do problema (o comentário textual-interativo assume o teor indicativo e classificatório) e busque a forma correta de escrever as palavras grifadas (que se repetem ao longo da redação), por meio de uma “*revisão mais cuidadosa*” da escrita.

De forma semelhante, ao destacar a palavra “congresso”, no terceiro parágrafo, o professor solicita ao aluno em nota de rodapé que “*Estude, na gramática, as situações de uso das letras maiúsculas.*”. Apesar de o comentário deixar pistas bastante claras de que o aluno

precisaria iniciar a palavra com letra maiúscula, assim como procede ao destacar os desvios ortográficos, o docente não “resolve”, no corpo do texto ou no pós-texto, o problema para o aluno.

As estratégias de intervenção resolutive podem ser vistas, sobretudo, no quarto parágrafo do texto: o docente substitui “se” por “*fato de*” e “é” por “*ser*” e, na sequência, insere “*se*” e “*mas*” com o intuito de dar maior fluidez ao período. A presença de poucas resolutivas não só no texto 1B, mas também na outra redação em que identificamos tal tipologia, parece-nos indicar uma preocupação por parte do docente de fazer com que o aluno reflita sobre o que escreveu e assuma a tarefa de revisar o próprio texto, já que recorre, predominantemente, às tipologias indicativa e textual-interativa para apresentar e se pronunciar sobre as inadequações do texto, ainda que estas sejam relacionadas aos aspectos mais superficiais da escrita.

No que diz respeito aos aspectos globais, ao retornarmos ao segundo parágrafo, vemos que o professor destaca a palavra “impeachment” para se referir não mais à grafia, mas àquilo que o aluno diz no trecho antecedente à palavra em realce. Na nota de rodapé referente a tal trecho, observamos que o docente questiona a coerência da informação apresentada pelo aluno no que diz respeito ao processo de impeachment: “*A aceitação foi, efetivamente, do pedido de impeachment ou de abertura do processo? Problema de incoerência externa, aqui.*”. A intervenção indicativa conjugada ao comentário textual-interativo, nesse caso, para além da identificação do problema de *incoerência externa*, assume a função de questionamento, a partir do qual, o aluno deveria perceber que a aceitação do “pedido de impeachment” e da “abertura do processo de impeachment” são fatos distintos, e, por isso, vislumbrar a necessidade de reestruturação do período para que a dimensão conceitual do texto não fosse prejudicada.

Ainda no que concerne à tipologia indicativa, a marcação de “casa civil”, no mesmo parágrafo, aponta para mais um problema de ordem global, que demanda uma reestruturação mais profunda do texto, tendo em vista que há uma estreita relação entre forma (desarticulação evidente no período) e conteúdo. O comentário correlacionado a tal indicação mostra que, além de constatar que o trecho está confuso e que falta legibilidade, o professor procura explicar o que estaria comprometendo a leitura: elementos distintos (conforme alude: pedaladas ficais e omissão da ex-ministra da casa civil) são apresentados sem que seja explicitada a relação lógico-semântica entre uma informação e outra.

Os exemplos apresentados acima apontam para o fato de que os “bilhetes” escritos pelo professor B revelam posturas interventivas distintas quando tematizam inadequações estritamente linguísticas e quando versam sobre problemas de ordem semântico-discursiva. Nesse sentido, ao focalizarmos, especificamente, a tipologia *textual-interativa* de intervenção, percebemos que, nos quatro textos analisados, as notas de rodapé relacionadas às questões gramaticais e aos problemas de convenção da escrita limitam-se a registrar o problema, classificando-o, sem, contudo, apresentar diretamente uma solução; enquanto que os recados que fazem alusão à coesão do texto e, principalmente, à coerência global, apresentam maior detalhamento e mostram-se, em sua maioria, propositivos, uma vez que ultrapassam a constatação das inadequações.

Para analisarmos mais detidamente os comentários produzidos pelo professor B e o que eles revelam sobre o modo como avalia a escrita dos alunos, selecionamos a redação a seguir:

Já faz doze anos **em** que o Partidos dos Trabalhadores (PT) está no governo e, desde então, muitos casos de corrupção e lavagem de dinheiro andam sendo investigados. No mandato da presidente Dilma Rousseff não foi diferente, **a** porém, ela teve o infortúnio desse ato nefasto acontecer em meio às grandes oscilações econômicas (1) que o país está vivendo, o que agrava ainda mais sua situação perante a população.

Dilma deu continuidade **a** política de governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, e junto a isso esquemas de corrupção tornaram-se mais evidentes (2). O mensalão já não é o mais polêmico caso de ilegalidade. Quadrilhas de colarinhos brancos foram descobertas, a operação Lava-Jato foi revelada (3) e, agora, a maior empresa estatal (4) do país está sofrendo grandes abalos econômicos, o que desestabiliza a economia nacional e põe em xeque a qualidade de vida das pessoas, que já não é hegemônica (5).

Todos esses escândalos vêm **afetado** o poder de compra da **nação**, que, em sua maioria, se priva de obter bens supérfluos para ter ao menos o que comer (6). Isso desestrutura ainda mais a frágil economia brasileira, que promove a aplicação (7) da temerosa **[temida?]** inflação, resultando na elevação dos preços de várias mercadorias e impostos. O povo é obrigado a passar por uma situação na qual não foi cúmplice e está pagando o preço da política vergonhosa que sempre fez parte da história do Brasil. Desse modo, as pessoas se uniram e mostraram-se despertas **[para]** as condições **[a]** que estamos sendo subjugados, exigiu (8) inquéritos e investigações do atual e **[do]** antigo mandato da presidente da República. Com isso, O Ministério Público **requisitou** uma prestação de **contas** do Tribunal de **Contas** da União (TCU), e foi comprovada a prática de pedaladas fiscais. Também há suspeitas do envolvimento da presidente no esquema do Petrolão na época que trabalhava em uma das diretorias da empresa, (9) porém, não há provas concretas da sua ligação com o caso. Essas revoltas serviram de isca da oposição para tirar a qualquer custo Dilma do **poder**, e fomentou o anseio até então democrático da população para o pedido de **impeachment**.

Embora seja acusada, nada foi comprovado. Pedaladas fiscais não são crimes de responsabilidade (10), mesmo sendo um erro grave, que desequilibra a economia do país. Pauta vai, pauta vem e nada se resolve. Estamos passando por uma crise não só econômica, social ou política, mas uma crise representativa [de representação]. Dilma pode não ser a melhor entidade para comandar o país, até porque se percebe que ela é apenas um fantoche na frente de todo o elenco que está por trás. Porém, entre ela e seus prováveis substitutos, ainda a prefiro, pois antes melhor acreditar que as coisas poderão se tornar mais estáveis até 2018, que entregar o futuro do país a mãos incertas com vestígios de sujeira bem piores que a da presidente (11).

M. C.

Texto 2B

Notas do professor B:

- (1) É um processo de implicação recíproca. A crise política também afeta a crise econômica.
- (2) A política de governo do presidente Lula foi algo necessariamente ruim? Do modo que está exposto, a impressão é de que, aos esquemas de corrupção, somou-se a manutenção da política anterior, o que gerou o suposto descompasso de sua gestão.
- (3) A palavra é mesmo essa?
- (4) Use o aposto, esclarecendo de que empresa se trata. Torne seu texto límpido e com potencial para um público amplo.
- (5) A palavra é mesmo essa?
- (6) Cuidado para que seu registro linguístico não deslize, contrastivamente, para um excesso de informalidade.
- (7) A palavra é mesmo essa?
- (8) Concordância verbal.
- (9) Pontuação.
- (10) Problema de incoerência externa. Na verdade, é o contrário: as pedaladas configuram crime, na Constituição brasileira de 1988.
- (11) A conclusão pode perder força, porque exige maiores esclarecimentos (não se conclui uma redação dessa natureza com um “fato novo”).

Senti falta, em sua redação, de uma maior ponderação dialética, do corpo argumentativo contrário ao seu ponto de vista. Essa iluminação ampla oferece credibilidade ao leitor, que terá a certeza de que seu posicionamento é fruto de reflexão, não de ignorância a respeito do assunto.

Tabela avaliativa – Texto 2B

COMPETÊNCIA	Na situação de produção de texto	NÍVEIS
I	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.	1. Domínio precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 2. Domínio razoável da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita, pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. 3. Bom domínio da norma culta, com pontuais desvios

		gramaticais e de convenções da escrita. 4. Muito bom domínio da norma culta, com raros desvios gramaticais e de convenções da escrita.
II	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.	1. Desenvolvimento tangencial do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento tangencial do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo argumentativo; ou desenvolvimento razoável do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 2. Desenvolvimento razoável do tema, a partir de considerações próximas do senso comum, e domínio precário do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 3. Desenvolvimento razoável do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 4. Bom desenvolvimento do tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e bom domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	1. Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. 2. Apenas apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação. 3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em relação ao seu projeto de texto. 4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista defendido em seu projeto de texto.
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	1. Desarticulação das partes do texto. 2. Articulação precária das partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos. 3. Articulação razoável das partes do texto, com problemas eventuais na utilização dos recursos coesivos. 4. Boa articulação das partes do texto, sem problemas graves na utilização de recursos coesivos.
V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1. Não elabora explicitamente uma proposta e não fere os princípios dos valores humanos e da diversidade sociocultural. 2. Esboça algumas ideias que podem ser o núcleo de uma proposta, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 3. Elaborar proposta genérica de intervenção sobre a problemática desenvolvida, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 4. Elaborar proposta específica, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

NOTA: 8,5

No início do texto 2B, vemos que a aluna introduz a temática proposta apresentando o panorama político brasileiro, de modo a focalizar o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no País e, mais precisamente, o mandato da então presidente da República Dilma Rousseff. Ao analisarmos a afirmativa da estudante de que, junto aos problemas de corrupção, a crise do governo da presidente deu-se “em meio às grandes oscilações econômicas” (parágrafo 1), percebemos que, embora não haja nenhuma inadequação de ordem formal ou semântica evidente no referido trecho, o professor procura dialogar com o que a aluna diz e produz um comentário analítico afirmando que a crise política e a crise econômica constituem um “*processo de implicação recíproca*” (bilhete 1 do pós-texto), o que, em outras palavras, significa dizer que a crise econômica também seria decorrente da crise política. Ao fazer tal comentário, o professor, assim como procede no texto 1B, demonstra a intenção de que a estudante reflita sobre o que disse, ao se deparar com outro ponto de vista, e amplie sua percepção em relação ao tema discutido.

É possível notar também no texto 2B uma significativa presença de questionamentos nos comentários realizados em nota de rodapé. No segundo “bilhete” escrito no pós-texto (comentário 2), por exemplo, o docente destaca a declaração de que “Dilma deu continuidade a (sic) política de governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, e junto a isso esquemas de corrupção tornaram-se mais evidentes” (parágrafo 2), com o intuito de chamar atenção para o fato de que a forma como a estudante estrutura seu dizer conduz à interpretação de que “*aos esquemas de corrupção[do PT], somou-se a manutenção da política anterior, o que gerou o suposto descompasso de sua gestão [da presidente]*”, o que indica uma apreciação negativa, por parte da aluna, da política de governo do ex-presidente Lula. Nesse sentido, a problematização feita pelo professor, evidente no início do comentário (“*A política de governo do presidente Lula foi algo necessariamente ruim?*”), sugere-nos uma leitura interpretativa dos indícios deixados pela aluna no texto, que aponta, por sua vez, para uma avaliação voltada para o questionamento dos efeitos de sentido produzidos.

De modo semelhante, os comentários 3, 5 e 7 revelam uma postura investigativa do professor B diante daquilo que é dito pela aluna no texto. Ao indagar se “*A palavra é mesmo essa?*”, referindo-se, respectivamente, aos termos: “revelada”, em “a operação Lava-Jato foi revelada” (parágrafo 2); “hegemônica”, em “o que desestabiliza a economia nacional e põe em xeque a qualidade de vida das pessoas, que já não é hegemônica” (parágrafo 2); e “aplicação”, utilizada no trecho “que promove a aplicação da temerosa inflação” (parágrafo 3), o professor procura destacar a inadequação vocabular, a fim de que a estudante, na

condição de escritora, pense se as palavras escolhidas se fazem adequadas para expressar o sentido que pretendeu dar em cada trecho, assumindo, assim, também, o papel de leitora crítica do próprio texto. Isso nos remete ao que Suassuna (2013) discute a respeito da importância de o professor dialogar com o texto do aluno, tanto no que diz respeito ao dizer quanto à forma de dizer. Para a autora:

Trata-se de, quando necessário, alterar as formas de dizer para garantir o próprio dizer, mediante tentativas de dar sentido ao que se escreve, de assegurar que se compreenda aquilo que se diz. Convém ainda destacar que essa análise do dizer e das formas de dizer teria efeitos positivos também na capacidade de leitura do aluno, já que ele, alternando os papéis de escritor e leitor, estaria compreendendo melhor os mecanismos de construção do sentido (p.121).

Já no comentário 4, observamos que o docente solicita que a aluna, ao falar sobre “a maior empresa estatal do país” (parágrafo 2), a Petrobras, esclareça qual a empresa a que se refere, a fim de deixar o texto “*límpido e com potencial para um público amplo*”. Sobre isso, a justificativa do professor para que a aluna explicita o nome da empresa chama-nos atenção por fazer menção a outros possíveis leitores, ou, mais precisamente, a “um público amplo”. Apesar de o comentário do docente apresentar relativa pertinência, por demonstrar sua expectativa em relação à clareza das informações apresentadas, é provável que a aluna, ao saber que o professor seria o único destinatário de seu texto, tenha presumido que a não explicitação do nome da estatal, assim como a ausência de maiores esclarecimentos sobre o que vem a ser “mensalão” e “Lava-Jato” (parágrafo 2), não comprometeria a clareza de seu texto pelo fato de o leitor presumido (o próprio professor) partilhar de tais informações.

Parece-nos importante analisar ainda o “bilhete” produzido ao final do texto 2B, em que o professor faz uma avaliação geral do texto, destacando a ausência de argumentos contrários ao ponto de vista assumido pela aluna: “*Senti falta, em sua redação, de uma maior ponderação dialética, do corpo argumentativo contrário ao seu ponto de vista*”. Mais do que evidenciar sua impressão sobre a redação, vemos que o docente, ao tecer esse comentário, revela uma expectativa já mencionada no momento da proposta de produção, quando solicita que os alunos colham fatos importantes de um lado e do outro do debate, isto é, fatos contrários e favoráveis ao impeachment, levando em consideração os argumentos presentes nos textos de apoio (“*Abaixo o golpismo!*” e “*A insustentável leviandade do impeachment*”). Fato que nos leva a entender que tal intervenção se constituiu como confronto entre informações oferecidas na situação de produção e as pistas formais e discursivas encontradas no texto produzido.

Conforme procuramos destacar, as intervenções do tipo textual-interativo apontam para um modo de intervir e também de avaliar a escrita dos alunos que ultrapassa o apontamento das inadequações e se coloca como forma alternativa para que a produção escrita ganhe em qualidade. Entretanto, tendo em vista que a sequência de atividades desenvolvida pelo professor B não contemplou a reescrita dos textos, seja por um possível não planejamento, seja pelo próprio caráter do gênero trabalhado, que, na situação real do exame, não supõe a refacção (por se prestar, estritamente, à medição do desempenho dos candidatos com a escrita), é possível dizer que, apesar de propositivas e consistentes, em sua maioria, as intervenções feitas pelo professor, na sequência de atividades observada, acabaram por não se constituir como uma oportunidade real para que os alunos refletissem sobre as adequações e inadequações da escrita e reconstruíssem seus textos.

Também no que diz respeito à atividade de reescrita, acreditamos ser pertinente ainda trazer alguns aspectos apontados pelo professor durante a entrevista, a fim de que possamos melhor compreender suas ações no âmbito da avaliação da produção escrita, mais especificamente, no que concerne ao gênero trabalhado na turma observada. Nesse contexto, ao discorrer sobre o tema, o docente afirma que costuma solicitar a reescrita:

[07/03/2016] PB: Sobretudo para [os alunos] entenderem que a escrita é um processo de lavadeira, como Graciliano já dissera. Uma roupa não fica utilizável com a primeira lavagem. É preciso relavar, bater, rebater... Eles devem compreender que a escrita é labor permanente. O texto vai se aperfeiçoando a cada demão.

No caso específico dessa experiência, ficou difícil [solicitar a reescrita], porque eles estavam em final de processo, e existe uma relação complicada do aluno do CAp com a escola, em fim de ano letivo. Já não estavam mais ali. Isso é algo que a escola precisa pensar urgentemente, como um problema coletivo. Mas em condições normais, eles reescrevem.

Como é possível depreender da fala do professor, a atividade de reescrita é concebida como uma parte importante da produção do texto, uma vez que, conforme o docente explica a partir da metáfora construída pelo escritor Graciliano Ramos, semelhantemente ao trabalho da lavadeira, é no “*labor permanente*” com o texto que a escrita se aperfeiçoa. Apesar de demonstrar compreender a escrita como uma atividade que exige o trabalho constante de reconstrução do texto, o professor explica que a não realização da reescrita deu-se pelo fato de os alunos estarem em final de processo e por manterem uma relação “complicada” com a

escola ao final do ano letivo, o que justificaria a falta de interesse dos estudantes em realizar as atividades discentes.

A despeito da crítica feita pelo professor B acerca da relação dos alunos com o colégio no período escolar mencionado, situação que, por certo, precisa ser amplamente discutida no âmbito da instituição, acreditamos que, ainda que estivessem motivados a realizar as atividades propostas, os estudantes, possivelmente, não teriam oportunidade de reescrever seus textos, tendo em vista o *tempo pedagógico* destinado à escrita dos textos na sequência de atividades proposta. A produção das redações feita apenas após a finalização das aulas, nesse sentido, parece ser um forte indicador do comprometimento da produção e avaliação dos textos (levando-se em consideração, inclusive, atividades de revisão e reescrita) em função dessa questão, o que nos leva a refletir sobre o fato de que a avaliação da produção escrita, para além das intervenções sobre o texto e dos critérios de avaliação (os quais discutiremos a seguir), requer também condições didáticas e pedagógicas necessárias para que esteja efetivamente a serviço do processo de ensino e de aprendizagem.

Dito isso, passemos para a análise dos critérios que nortearam a avaliação das redações.

4.3.2.2 Critérios de avaliação

No que concerne aos critérios que nortearam a avaliação das redações, como destacamos na análise das aulas, embora o professor B tenha solicitado, no momento da proposta de escrita, que os alunos não considerassem apenas um ponto de vista sobre o tema e que atentassem para o português padrão, não houve, previamente, uma explicitação dos critérios avaliativos que iriam servir como indicadores a serem alcançados pelos estudantes durante a produção escrita e como referente para a leitura dos textos por parte do docente (leitura essa que, por suposição, não se restringiria aos dois aspectos mencionados durante a solicitação de escrita).

No entanto, cabe ressaltar que a tabela avaliativa apresentada na devolutiva das redações, por explicitar as competências relacionadas à Matriz de Referência para a Redação do ENEM e os níveis de desempenho atingidos pelos alunos no que concerne a cada uma delas, a nosso ver, veio a se constituir como o conjunto de critérios avaliativos das redações. Nesse sentido, para além dos aspectos valorizados pelo professor durante as aulas e/ou nos

textos como intervenções mais recorrentes, passaremos a analisar, nesta seção, como o docente “persegue” cada uma das cinco competências ao avaliar as produções.

As competências I e IV, pelo fato de dimensionarem os aspectos mais formais dos textos (muito embora, não raras vezes, com implicações para a dimensão conceitual da escrita) serão por nós analisadas de maneira conjunta. Em se tratando da *competência I*, o docente objetivou avaliar o domínio dos alunos no que diz respeito à *norma culta da língua escrita*, e, mais especificamente, perceber a existência ou não de *desvios gramaticais*, de *escolha de registro* e de *convenção de escrita*. A *competência IV*, por sua vez, serviu como parâmetro para dimensionar o conhecimento dos alunos no que se refere aos *mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*. Para tanto, o docente se propôs a examinar, através dos quatro níveis de desempenho relacionados a essa competência, a *articulação das partes do texto* e a *utilização dos recursos coesivos*. No texto a seguir, buscamos perceber como as duas competências mencionadas foram observadas pelo professor. Vejamos:

Colégio de Aplicação – UFPE

Recife, 21 de dezembro de 2015

Aluna: B. C. 2º ano

Prof.: ----- Português

Tema da redação: Impeachment: democracia ou golpe?

A bolha em torno do impeachment

Desde (1) a segunda metade deste ano (2), não é estranho ouvir falar em **impeachment** e nos problemas administrativos que vem enfrentando o Estado. Na mídia, relata-se (3) diariamente casos de corrupção envolvendo diversas **estâncias** do governo, que de uma forma ou de outra, nos incita (4) a formar uma imagem negativa a respeito dos que ali estão no poder. Com razão (5).

Fica evidente (6) através de denúncias formais (7) que a confiança e credibilidade (8) de nossa presidente **foi colocada** em xeque. O **impeachment** tornou-se a mais provável saída para uma possível melhora em nosso sistema político. No entanto, até quando um **impeachment** seria algo considerado legítimo e de efeito prático em nossa sociedade?

Para que se inicie o processo de **impeachment**, é necessária uma comprovação de crime de responsabilidade por parte da presidente. Até então, Dilma Rousseff foi acusada de atrasar repasse de verbas para programas sociais (manobra conhecida por pedalada fiscal (9)) e por esconder as irregularidades a respeito das contas na Petrobras (informações do Uol Notícias). Porém, tais denúncias ainda não foram julgadas pelo TCU ou pelo Congresso (também do

Uol Notícias): sem uma formal comprovação de seus atos, não é possível julgar um político a nível de (10) tirá-lo de seu mandato e colocar outro em seu lugar (11).

Outro importante ponto a ser levado em conta é que os fatos citados no parágrafo anterior são referentes ao primeiro mandato da presidente (Uol Notícias novamente) (12). Estando ela no segundo mandato, não deve ser punida com um impeachment a seu cargo anterior (13). Defendo que (14) caso se confirme (15) tais acusações, Dilma deve de fato ser punida, porém em medidas cabíveis (16).

Também é importante se ressaltar como a mídia vem tratando o impeachment. Os grandes veículos televisivos vêm abordando o tema de forma superficial e tendenciosa, o que limita debates e cria uma opinião popular unilateral.

Perceba que não se trata de querer amenizar ou diminuir a seriedade e gravidade das ações que Dilma está sendo condenada, mas sim de propor uma reflexão se mais vale retirar a presidente de seu mandato e ir contra a maioria da população que nela democraticamente (17) votou ou se não seria mais justo continuar estudando (18) a respeito das acusações e deixar que Rousseff termine seu mandato.

É necessária maior averiguação a respeito das acusações realizadas contra a presidente e em caso de suspeitas confirmadas, assim recorrer as devidas instâncias para condena-la. Para além disso, é necessário que a população possua maior participação e entendimento político imparcial, para que se possa discutir e tomar decisões com consciência (19).

Texto 3B

Notas do professor B:

- (1) Alínea em todos os parágrafos.
- (2) Dê autonomia ao seu texto.
- (3) Concordância de acordo com a gramática brasileira. Frente às incertezas de um concurso, porém, aconselho o uso da concordância lusitana.
- (4) Quem incita?
- (5) A forma sutil de se posicionar logo de saída, como você faz aqui, é uma qualidade valiosa.
- (6) Pontuação.
- (7) Pontuação.
- (8) Observe o paralelismo sintático, destacado em sala de aula.
- (9) Problema de coerência externa.
- (10) A expressão é mesmo essa?
- (11) Você busca iluminar os vários ângulos do problema, o que é um elemento positivo e necessário.
- (12) Oferecer as fontes é um dispositivo que empresta credibilidade ao seu texto, de fato.
- (13) Seu argumento fere a lei brasileira.
- (14) Pontuação.
- (15) Concordância.
- (16) Não há uma contradição flagrante, dentro do mesmo parágrafo?

(17) Atenção: num país democrático, todo presidente que sofreu *impeachment* foi necessariamente eleito. Em situações normais da democracia, portanto, apenas presidentes eleitos podem sofrer o impedimento do exercício.

(18) Qual seria a finalidade desse estudo? Fundamente sua argumentação.

(19) Cuidado com as conclusões (soluções) de caráter totalizante e idealista. A primeira parte da proposta foi bastante ponderada e exequível (o rigor das averiguações).

Tabela avaliativa – Texto 3B

COMPETÊNCIA	Na situação de produção de texto	NÍVEIS
I	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.	1. Domínio precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 2. Domínio razoável da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita, pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. 3. Bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita. 4. Muito bom domínio da norma culta, com raros desvios gramaticais e de convenções da escrita.
II	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.	1. Desenvolvimento tangencial do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento tangencial do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo argumentativo; ou desenvolvimento razoável do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 2. Desenvolvimento razoável do tema, a partir de considerações próximas do senso comum, e domínio precário do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 3. Desenvolvimento razoável do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 4. Bom desenvolvimento do tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e bom domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	1. Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. 2. Apenas apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação. 3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em relação ao seu projeto de texto. 4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista defendido em seu projeto de texto.
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	1. Desarticulação das partes do texto. 2. Articulação precária das partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos. 3. Articulação razoável das partes do texto, com

		problemas eventuais na utilização dos recursos coesivos. 4. Boa articulação das partes do texto, sem problemas graves na utilização de recursos coesivos.
V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1. Não elabora explicitamente uma proposta e não fere os princípios dos valores humanos e da diversidade sociocultural. 2. Esboça algumas ideias que podem ser o núcleo de uma proposta, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 3. Elaborar proposta genérica de intervenção sobre a problemática desenvolvida, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 4. Elaborar proposta específica, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

NOTA: 8,5

No texto 3B, o primeiro parágrafo mostra-se representativo de como as competências I e IV foram contempladas pelo docente nas intervenções realizadas. É possível perceber, de início, o destaque de trechos que indicam problemas de *escolha de registro*, como “estâncias [do governo]” (parágrafo 1), em que a palavra empregada acarretou o comprometimento semântico do período, por conferir um sentido diferente do que a aluna pretendeu dar à frase. Além disso, identificamos a sinalização de *desvios gramaticais* relacionados à pontuação e à concordância verbal. Em se tratando da concordância, especificamente, vemos que o professor chama a atenção da aluna, por meio de um comentário produzido em nota de rodapé, para o fato de que, apesar de estar de acordo com a gramática brasileira, o uso de “relata-se” (parágrafo 1) não estaria em conformidade com a “*concordância lusitana*”, o que poderia trazer implicações para a avaliação da competência I da redação na situação do Exame.

Também no que diz respeito ao parágrafo introdutório do texto, observamos que o professor intervém sobre a palavra “[nos] incita” (parágrafo 1), interpelando a estudante, em nota de rodapé, sobre qual seria o referente do verbo destacado. Nesse ponto, é interessante perceber que a intervenção docente incide sobre um problema de coesão referencial, que não permite que o leitor consiga recuperar facilmente quem é que incita a “formar uma imagem negativa dos que [ali] estão no poder”, conforme a aluna menciona no segundo período do parágrafo 1. Apesar disso, por não apresentar outros problemas em relação aos mecanismos linguísticos que conferem coesão ao texto, seja no nível da frase ou na relação entre as partes do texto com o todo semântico, a redação é avaliada pelo professor B, quanto à *competência*

IV, como uma “boa articulação das partes do texto, sem problemas graves na utilização de recursos coesivos”.

Outro aspecto mencionado nas intervenções feitas pelo professor na redação analisada e que se relaciona, sobretudo, à competência I da tabela avaliativa é apresentado no comentário 8 do pós-texto, em que o docente destaca a falta de “*paralelismo sintático*” no excerto “a confiança e credibilidade de nossa presidente foi colocada (sic) em xeque” (parágrafo 2). Junto a esse “bilhete”, as demais intervenções presentes não só no texto 3B, mas também nos outros três textos analisados, somadas à ênfase dada nas aulas iniciais sobre a redação do ENEM no que concerne às dificuldades da turma com a modalidade padrão do português, bem como ao momento da proposta de escrita, em que o docente frisa que o atendimento ao português padrão seria tomado também como um “elemento argumentativo” – uma vez que daria credibilidade ao texto –, mostram-nos que a adequação à “norma culta da língua escrita” se constituiu como um dos critérios mais valorizados pelo professor B na avaliação das dissertações. No texto em questão, essa competência, que se apresenta como um critério evidente, veio a ser avaliada como bom domínio da norma culta, apresentando apenas pontuais desvios gramaticais e de convenção de escrita.

No que diz respeito à *competência II*, objetivou-se verificar como os alunos compreendem a *proposta de redação* e aplicam conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos *limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo*. Nesse sentido, entendemos que o docente procurou avaliar, por um lado, a compreensão dos estudantes quanto à temática do impeachment, e, por outro, o atendimento à tipologia textual, no que diz respeito à proposição, à argumentação e à conclusão do tema, e ao caráter dissertativo e argumentativo do texto.

No texto 3B, embora não haja uma referência clara a esse critério avaliativo nas intervenções, o comentário 1, produzido em nota de rodapé, ao tematizar a necessidade de “*Alínea em todos os parágrafos*” aponta para a intenção do docente de avaliar o texto também por sua estrutura. Sobre isso, cabe destacar que, apesar da ausência de espaçamento inicial nos parágrafos, é possível perceber que a aluna tem conhecimento sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que introduz adequadamente a temática do impeachment, desenvolve uma argumentação relacionada à proposição e finaliza com uma conclusão também condizente com o que foi apresentado ao longo da redação, o que, a nosso ver, foi considerado pelo docente na avaliação global do texto.

Ainda em relação à referida competência, na marcação do nível de desempenho alcançado pela estudante, vemos que o professor atribui um domínio *razoável* tanto do tema quanto do tipo textual dissertativo-argumentativo. Apesar de ser essa a atribuição mais adequada entre os quatro níveis designados pelo docente para avaliar a competência II nas redações, o caráter abrangente desse critério avaliativo, que contempla o atendimento à temática e à tipologia textual solicitada, leva-nos a entender que apenas a marcação do nível não se faz suficientemente clara para que os alunos dimensionem seus respectivos desempenhos no que diz respeito a essa competência. E embora reconheçamos que os “bilhetes” são potencialmente favoráveis para aumentar a qualidade da informação sobre a avaliação, o critério relacionado à competência II pareceu-nos menos evidente nos comentários produzidos nos quatro textos analisados.

A *competência III*, por sua vez, também compreende dois aspectos amplos: a *argumentação* e a *defesa de um ponto de vista*. No texto 3B, o docente contempla esses aspectos ao fazer alusão à consistência dos argumentos, à coerência textual, à clareza das ideias apresentadas e ao posicionamento assumido pela estudante. Sobre esse último, no comentário 5 do pós-texto (“*A forma sutil de se posicionar logo de saída, como você faz aqui, é uma qualidade valiosa*”), é possível verificar que o professor B avalia, positivamente, a forma como a aluna demonstra seu *posicionamento* já no início do texto ao utilizar a expressão “Com razão” (parágrafo 1), evidenciando seu ponto de vista em relação à afirmativa de que os brasileiros construíram uma imagem negativa dos que estão no poder, tendo em vista os casos de corrupção do governo. Nesse exemplo, percebemos que a aluna atende à expectativa, mencionada durante a solicitação de produção, de que o texto deveria apresentar um posicionamento claro em relação à proposta de redação.

Considerando as intervenções que versam sobre a argumentação, no âmbito da competência III, o professor destaca, no texto 3B, um problema de *incoerência externa* no trecho em que a aluna denomina como pedalada fiscal o atraso do repasse de verbas públicas, por parte do governo federal, para programas sociais (parágrafo 3). Chama-nos atenção, nesse caso, o fato de que, diferentemente da maioria das intervenções do tipo textual-interativo que tematizam aspectos mais globais do texto (como destacamos na seção anterior), a referida intervenção restringe-se à identificação do problema de *incoerência externa* (cf. comentário 9). Nesse sentido, acreditamos que, apesar de o comentário estar relacionado a uma competência e, por assim dizer, a um critério avaliativo, caberia um maior esclarecimento por parte do docente do que estaria comprometendo a veracidade daquilo que a aluna traz como

informação para o texto, sobretudo em se tratando de um tema que demanda a compreensão de uma série de fatos relacionados ao cenário político brasileiro e o conhecimento sobre as leis do País.

Parece-nos importante destacar ainda que o problema de incoerência externa, apontado no trecho supramencionado, remonta às aulas iniciais (aulas 3 e 4) sobre o trabalho com a dissertação de vestibular durante a sequência de atividades, quando, no decorrer da leitura da ficha sobre as competências relacionadas à Matriz de Referência para a Redação do ENEM (anexo C), o docente chama a atenção dos alunos para a necessidade de que dominem os fatos relacionados à temática exigida na proposta de redação, a fim de que o texto não perca a coerência externa. Na análise dos textos avaliados, por sua vez, observamos que em 3 dos 4 textos (1B, 2B e 3B) o professor também destaca tal questão, o que demonstra que esse veio a ser mais um critério avaliativo (concernente à competência III) priorizado na avaliação das redações.

Outro ponto a ser observado no que se refere à competência III diz respeito à seleção de informações e argumentos relacionados ao tema a partir de diferentes perspectivas. Essa questão, também como já mencionamos, foi destacada pelo professor B no momento da solicitação de escrita e, no texto 3B, volta a ser retomada no comentário 11 do pós-texto, em que o docente elogia a aluna por conduzir sua argumentação não apenas baseando-se em um ponto de vista sobre o assunto: *“Você busca iluminar os vários ângulos do problema, o que é um elemento positivo e necessário”*. De fato, a partir do parágrafo 3, após apresentar o que estaria motivando o pedido de impeachment (problemas administrativos e casos de corrupção no governo), a aluna buscou trazer uma série de argumentos e contra-argumentos para discutir a legitimidade da execução do referido processo de impeachment contra a então presidenta da República. Apesar disso, vemos que o texto recebe o nível 3 na competência avaliada (seleção de argumentos pertinentes ao tema, mas organizados e relacionados de forma pouco consistente em relação ao projeto de texto), o que pode se justificar devido aos problemas de coerência externa e interna destacados pelo docente na redação (a exemplo dos comentários 13 e 16).

A consistência argumentativa e a insuficiência de informações, a nosso ver, também foram avaliadas com base na competência III. No texto que reproduzimos a seguir, é possível perceber como esses pontos são contemplados pelo docente:

Colégio de Aplicação
Recife, 28 de dezembro de 2015
Disciplina: Português
Ano/Turma: 2º

Professor: -----
Aluna: C. S.

Atualmente (1), um dos assuntos mais falados é sobre o impeachment da presidenta brasileira (2). Uns acreditam que seria um acontecimento bom para o Brasil. Alguns apenas pela crise que (3) o país se encontra, outros pelas pedaladas fiscais e a omissão de fatos do que aconteceu na Petrobras (4). Já os que são contra (5), afirmam que o impeachment só poderia ser realizado caso houvesse provas de participação direta de Dilma no (6) que ela está sendo acusada, o que ainda não existe.

Apesar da maior parte da população querer o impeachment por causa da crise, uma boa parte também vê outras razões. As pedaladas fiscais que ocorreram nesse ano e no ano passado, por exemplo. É como se fosse um empréstimo feito ao governo pelos bancos para o pagamento de serviços sociais como o Bolsa Família. Pela Lei de Responsabilidade Fiscal, essa é uma prática ilegal. Pela Lei Orçamentária, esse seria um crime de responsabilidade. Há também o caso Petrobras (7) onde (8) Dilma é acusada de omitir irregularidades da empresa (9).

Um dos argumentos dos que não aprovam o impeachment, é o fato de que crimes de responsabilidade apenas serem “válidos” caso o presidente tenha participação direta. E, para haver o impeachment, é necessário que tenham ocorrido esses crimes (10). Caso contrário, seria considerado golpe.

Enquanto uns dizem que o afastamento da presidenta é algo necessário para que o país melhore, outros afirmam que não há razões para que o mesmo ocorra (11).

Texto 4B

Notas do professor B:

- (1) “Atualmente” marca um intervalo temporal muito grande, C. Procure ser mais precisa.
- (2) Novamente, a precisão se faz necessária. Mesmo sendo de domínio público, exponha o nome da presidenta.
- (3) Regência.
- (4) Desenvolva melhor essas orações causais. Exemplo: “Alguns creem que a crise em que o país se encontra seria solucionada/atenuada...”.
- (5) Contra o quê? Esclareça. Também fique atenta à pontuação, nesse trecho.
- (6) Regência.
- (7) Pontuação.
- (8) Esse é o pronome relativo adequado?
- (9) Desenvolva um pouco mais a respeito do tópico. Sirva seu leitor de informações e argumentações mais consistentes.
- (10) Isso não é demasiado evidente? Aqui não se trata de opinião: segundo os relatos do TCU, as pedaladas fiscais efetivamente ocorreram. Para não ser fragilizada, sua argumentação deve mirar os fatos. Mesmo quando sublinhar esses argumentos equivocados (que existem), as ressalvas devem ser feitas, para que seu texto ganhe maior credibilidade.
- (11) E qual o seu posicionamento? Lembre-se de que a redação do ENEM o exige, com caráter, inclusive, de solução.

Seu texto necessita de maior ponderação, dados mais concretos, exposição de fontes. Um dos elementos mais solicitados pela redação do ENEM – a conclusão propositiva – foi inteiramente ignorado. O próprio desenvolvimento apresenta carência argumentativa. A pouca presença de operadores argumentativos é, nesse caso, um sintoma considerável do problema.

Tabela avaliativa – Texto 4B

COMPETÊNCIA	Na situação de produção de texto	NÍVEIS
I	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.	1. Domínio precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 2. Domínio razoável da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita, pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. 3. Bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita. 4. Muito bom domínio da norma culta, com raros desvios gramaticais e de convenções da escrita.
II	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.	1. Desenvolvimento tangencial do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento tangencial do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo argumentativo; ou desenvolvimento razoável do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 2. Desenvolvimento razoável do tema, a partir de considerações próximas do senso comum, e domínio precário do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 3. Desenvolvimento razoável do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo. 4. Bom desenvolvimento do tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e bom domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	1. Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. 2. Apenas apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação. 3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em relação ao seu projeto de texto. 4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista defendido em seu projeto de texto.
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	1. Desarticulação das partes do texto. 2. Articulação precária das partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos. 3. Articulação razoável das partes do texto, com problemas eventuais na utilização dos recursos coesivos. 4. Boa articulação das partes do texto, sem problemas

		graves na utilização de recursos coesivos.
V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1. Não elabora explicitamente uma proposta e não fere os princípios dos valores humanos e da diversidade sociocultural. 2. Esboça algumas ideias que podem ser o núcleo de uma proposta, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 3. Elabora proposta genérica de intervenção sobre a problemática desenvolvida, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 4. Elabora proposta específica, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

NOTA: 4,0

Ao analisarmos o texto 4B, podemos perceber que, semelhantemente ao texto 3B, a aluna procura apresentar informações de um lado e de outro do debate, ou, mais especificamente, demonstrar os argumentos sustentados por aqueles que são contrários e os que são favoráveis ao impeachment. Entretanto, cabe observar também que, embora contemple algo que foi solicitado, a estudante não desenvolve nem aprofunda a maioria dos argumentos apresentados, de modo que seu texto apresenta-se, predominantemente, como a exposição de informações e fatos relacionados ao tema proposto.

Nesse sentido, o comentário 9, produzido pelo professor B, parece-nos significativo por destacar tal problema. Em resposta ao trecho em que a estudante menciona o “caso da Petrobras” (como uma das razões dos que aprovam o afastamento da então presidente), em que Dilma Rousseff teria sido “acusada de omitir irregularidades da empresa” (parágrafo 2), o docente solicita que a aluna desenvolva mais a respeito da informação e sirva o leitor de “argumentações mais consistentes”. O que, possivelmente, influenciou a avaliação não só da competência III, em que foi atribuído o menor nível de desempenho, por, de acordo com o docente, apresentar “informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema”, mas também a avaliação global da redação, conforme podemos constatar no “bilhete” final, em que o professor enfatiza a *carência argumentativa* do texto.

Em se tratando da *competência V*, foi observada a existência de uma “*proposta de solução ao problema abordado*” que respeitasse os valores humanos e a diversidade cultural. Além da presença ou não de uma solução para a temática abordada, a descrição dos níveis relacionados a tal competência mostra ainda a intenção de se examinar se a proposta de intervenção elaborada pelo aluno seria genérica ou específica. Mais do que contemplar as

habilidades descritas nos níveis de desempenho, vemos que o professor buscou avaliar também o caráter idealista das conclusões, conforme enfatizou nas aulas dedicadas à leitura das competências da matriz de avaliação do ENEM, apontando para o fato de que a existência de uma *proposta de intervenção específica, não idealista, e atrelada ao tema desenvolvido* seria uma expectativa do docente no que concerne à avaliação das redações.

No tocante a essa questão, é possível notar que nos quatro textos coletados há um comentário do professor em relação ao referido critério. Na redação 3B, a avaliação da competência V incide sobre o *caráter totalizante e idealista* da conclusão apresentada. O comentário feito pelo professor sugere que, embora a aluna tenha apresentado, inicialmente, uma proposta de intervenção “*ponderada e exequível*” (comentário 19), ao defender uma maior averiguação das acusações feitas contra Dilma Rousseff no que diz respeito ao pedido de impeachment, a sequência do parágrafo conclusivo merecia ser revista, por propor mais uma solução, além do rigor das investigações, de cunho idealista (a maior participação e entendimento político da população). Apesar do alerta, é possível perceber que o docente atribui maior nível no que concerne à competência avaliada, provavelmente, por haver uma proposta específica e por esta respeitar os valores humanos e a diversidade cultural.

No texto 4B, no entanto, a competência V é negativamente avaliada (sendo atribuído o nível 1 de desempenho) pelo fato de a estudante não apresentar uma proposta de solução para o tema abordado, mas apenas se restringir a um comentário síntese, em que busca reproduzir o que as pessoas favoráveis e contrárias ao impeachment pensam a respeito do processo de afastamento de Dilma Rousseff do mais alto cargo político do País. Nesse sentido, vemos que a intervenção docente aparece tanto no comentário produzido em nota de rodapé, por meio do qual o professor questiona qual seria o posicionamento da estudante em relação ao que foi discutido ao longo do texto (comentário 11), quanto no “bilhete” final, em que constata a ausência de uma “*conclusão propositiva*”, que, nas palavras do docente, constitui um dos elementos mais solicitados pela redação do ENEM.

Diante do que foi analisado, apesar de o professor B contemplar todas as cinco competências, alguns critérios avaliativos aparecem com maior ênfase nas intervenções feitas nos quatro textos avaliados, a exemplo do atendimento à norma culta da língua escrita, da atenção à coerência externa, da defesa de um ponto de vista a partir da consideração de diferentes perspectivas, além da proposta de intervenção, tal como apresentamos há pouco. Esses critérios, como é possível perceber, correspondem não só às expectativas do professor no que diz respeito ao que vem a ser uma boa redação escolar do tipo dissertativo-

argumentativo, mas se coadunam aos critérios avaliativos exigidos no ENEM e apontam para uma avaliação que, por estar atrelada ao que é solicitado no Exame, não se detém a um conteúdo específico de aprendizagem, mas contempla as diversas habilidades dos estudantes com a escrita e a capacidade que têm de discorrer, por meio da tipologia dissertativo-argumentativa, sobre o tema proposto.

Parece-nos importante problematizar também as notas atribuídas pelo docente ao final dos quatro textos. Nesse sentido, embora os critérios de avaliação estivessem descritos na tabela avaliativa, uns de maneira mais específica, outros de forma ampla, não houve a explicitação de uma pontuação que pudesse fazer com que os alunos mensurassem a nota atribuída às suas redações, que deixasse evidente se todos os critérios (competências) tiveram uma pontuação equivalente (dois pontos para cada uma das cinco competências, considerando uma escala de 0 a 10) ou se alguns deles assumiram maior pontuação diante dos critérios mais valorizados pelo docente, conforme destacamos na análise.

Além disso, a nota ao final das produções leva-nos a refletir sobre a valoração dos resultados de aprendizagem dos demais alunos que não realizaram a produção do gênero proposto na sequência de atividades observada. Durante a entrevista, ao lançarmos essa questão para o professor, com o intuito de entendermos como havia sido feita a atribuição de um valor aos resultados de aprendizagem dos outros alunos, o docente nos explica que levou em consideração as demais atividades realizadas. Vejamos:

[07/03/2016] PB: Atribuí pelas outras atividades. A avaliação sempre é global no ano. Como a entrega deles [dos textos] ocorreu depois do ano letivo de 2015, avaliei para o ano de 2016, mesmo, como continuidade do processo, ainda que em outra série.

A colocação do professor faz-nos perceber que as notas não foram determinantes para a avaliação dos resultados de aprendizagem da turma no que diz respeito ao gênero trabalhado. O fato de os outros estudantes terem sido avaliados pelas demais atividades realizadas ao longo do ano, sugere-nos, portanto, que a nota atribuída nas quatro redações foi feita apenas para indicar para os alunos que escreveram os textos como seriam seus respectivos desempenhos na redação do ENEM. Muito embora essa quantificação pudesse gerar dúvidas, uma vez que, como mencionamos há pouco, não houve a explicitação de uma pontuação específica para cada competência e nível de desempenho, tal como consta na matriz de avaliação da redação do Exame.

De outra parte, chama-nos atenção o fato de o professor afirmar que a avaliação do objeto de ensino em questão, o gênero redação de vestibular, ter sido realizada já para o ano de 2016, como “*continuidade do processo, ainda que em outra série*”. Sobre isso, parece-nos importante refletir sobre o conceito de “*continuidade*” da avaliação, que, por vezes, conforme discute Cunha (2006), pode ser atribuído no âmbito da avaliação de língua materna de maneira equivocada, com base no discurso de uma almejada avaliação formativa. Em se tratando da sequência de atividades desenvolvida pelo professor B, a não avaliação dos resultados de aprendizagem do conteúdo trabalhado ao final do ano letivo de 2015, pode apontar para um não planejamento da avaliação (nesse caso, supostamente entendida como extensão do ensino), assim como a ausência de objetivos mais amplos, do ponto de vista da formação de alunos produtores de textos; o que, por sua vez, se justificaria pelo caráter monofuncional da redação de vestibular, predominantemente voltada aos propósitos do exame.

Isso posto, cabe destacar, por fim, que os critérios avaliativos observados nos textos avaliados pelo professor B, assim como as intervenções feitas, mostram-nos um modo de avaliar a escrita dos alunos, expresso nas formas de intervenção, que, por um lado, se coloca no cerne das contradições do ensino de um gênero escolarizado, o qual se reveste de uma nova leitura ao ter como referência os critérios relacionados à Matriz de Referência para a Redação do ENEM, e que, por outro, revela uma postura avaliativa em que se percebe a conciliação entre a leitura investigativa do texto e o confronto entre o que é oferecido na situação de produção e aquilo que é produzido pelo aluno. Mostram-nos ainda um modo de avaliar a produção escrita que, do ponto de vista da prática pedagógica, se apresenta ainda pouco articulado ao processo de ensino e aprendizagem, por não contemplar, na sequência de aulas observada, as atividades de escrita e reconstrução dos textos, nem o retorno destes para o processo de ensino, com vistas à aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa se propôs investigar *os modos de avaliação da produção escrita no Ensino Médio*. Em função desse objetivo, buscamos analisar, de maneira integrada à prática pedagógica, a concepção dos professores acerca da avaliação do texto escrito, a condução do processo de ensino e de avaliação da produção escrita e as intervenções pedagógicas sobre os textos, considerando, nesse percurso de investigação, as condições oferecidas na situação de produção, assim como os critérios de avaliação.

Para alcançar nosso objetivo, observamos a prática de dois professores de língua portuguesa, uma professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e um professor do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), ambos com nível de formação acadêmica e tempo de ensino semelhantes, além de trabalharem em regime de vinculação integral. Acreditamos que esse perfil de professores nos levaria a encontrar outros modos de avaliar a escrita, supostamente mais favoráveis à aprendizagem dos estudantes na etapa final de escolarização, tendo em vista a formação profissional, o regime de trabalho dos docentes, bem como o fato de as instituições a que estão vinculados serem consideradas referência em ensino.

No que diz respeito à sequência de atividades proposta pela professora A, profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), percebemos uma dificuldade da docente de construir uma metodologia de ensino adequada ao trabalho com o gênero artigo de opinião, uma vez que os aspectos discursivos do gênero não foram priorizados, tanto na leitura e análise dos textos ao longo das aulas quanto na situação de produção. O ensino do artigo de opinião esteve, em vez disso, predominantemente voltado para o trabalho com o tipo textual dissertativo-argumentativo (tomado, na maioria das vezes, como objeto de ensino em si mesmo), sendo constantemente relacionado, nas aulas, às características da redação de vestibular.

Do ponto de vista da avaliação, foi possível constatar a assunção de uma postura mediadora por parte da professora A no que concerne às atividades avaliativas. No entanto, parece-nos importante destacar que, dada a interdependência entre os objetos de ensino, de aprendizagem e de avaliação – os quais, a nosso ver, mostraram-se pouco articulados na sequência de atividades observada –, a intervenção docente sobre os textos, a atividade de reconstrução coletiva e as orientações individuais, embora sejam modos diversificados de avaliação da escrita, se constituíram como uma oportunidade ainda pouco efetiva para o

aprendizado do gênero artigo de opinião, sobretudo pelo fato de não terem sido oferecidas as condições discursivas necessárias à sua produção. Nesse sentido, conforme sustenta Cunha (2006), uma investigação sobre como se avalia em língua materna, no caso da presente pesquisa, sobre os modos de avaliar a produção escrita dos alunos, não pode deixar de contemplar a análise dos pressupostos relacionados ao objeto de ensino selecionado (no que concerne às suas concepções e objetivos), tendo em vista suas implicações para o processo avaliativo.

Em consonância com essa perspectiva, acreditamos que a provável desarticulação entre os objetos de ensino e de aprendizagem na sequência de atividades da professora A, assim como a ausência de uma maior delimitação das condições de produção e a não explicitação dos critérios avaliativos fez com que os alunos se valessem, sobretudo, das experiências que já possuíam acerca da escrita escolar, mais precisamente no que diz respeito ao texto dissertativo-argumentativo, e não se baseassem, assim, em aspectos essenciais à produção do artigo de opinião. Em vez disso, observamos que os estudantes trouxeram para seus textos, como nos foi possível constatar na análise, elementos relacionados às competências de escrita solicitadas na redação do ENEM, demonstrando, dessa maneira, a intensa interferência do exame na prática de escrita dos estudantes no âmbito do Ensino Médio.

No que concerne especificamente às intervenções realizadas nos textos, uma questão que nos parece importante levantar é o estabelecimento dos critérios de avaliação na situação de produção, tendo em vista suas implicações para a consistência do trabalho avaliativo do professor e, por assim dizer, para a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Na prática da professora A, observamos que apesar de os bilhetes deixados nos textos apontarem para uma docente que se coloca também como leitora, a avaliação esteve, por vezes, comprometida, pelo fato de as expectativas não terem partido de metas de aprendizagem construídas e compartilhadas, ficando, portanto, mais no nível da constatação daquilo que os alunos trouxeram para seus textos ou do que poderiam ter trazido.

Essa questão leva-nos a refletir ainda sobre a complexidade do trabalho com a avaliação em língua materna, que para além da compreensão de seus princípios teóricos, também necessita ser pensada, discutida e planejada em sua perspectiva prática. Nesse sentido, concordamos com Suassuna (2014, p.09, grifos nossos) quando defende que, no âmbito da formação dos professores de língua portuguesa, é “preciso trazer a teoria, a leitura, o estudo, para justificar, compreender os princípios. E também mostrar a prática, como deve

ser feito”, isto é, discutir “a forma que o professor avalia um texto, quais critérios, e se os conceitos foram bem atribuídos”.

As aulas do professor B, vinculado ao Colégio de Aplicação da UFPE, por sua vez, estiveram inicialmente voltadas à leitura e discussão dos aspectos relacionados às competências de escrita presentes na Matriz de Referência para Redação do ENEM, aspectos esses que foram retomados na situação de produção e nas intervenções feitas pelo docente nos textos. Cumpre destacar, no entanto, que o trabalho destinado à argumentação pela perspectiva da lógica formal, conteúdo que assumiu quase metade das aulas na sequência de atividades observada, pouco se articulou ao ensino e à avaliação da redação de vestibular, o que nos sugere uma dificuldade do docente de definir, nessa sequência, o que deveria se constituir como objeto de ensino e de aprendizagem em suas aulas, e de desenvolver uma metodologia que pudesse viabilizar o ensino do gênero proposto.

Outro ponto observado na sequência de atividades desenvolvida pelo professor B, e que, a nosso ver, merece ser retomado, diz respeito à ausência de *tempo pedagógico* para a realização das atividades de escrita. Em nossa análise, foi possível perceber um maior investimento nos conteúdos trabalhados do que propriamente na vivência processual da prática de escrita, uma vez que, durante os três meses de aula, os estudantes escreveram apenas no momento inicial da sequência de atividades. Além desse momento, a produção das redações de vestibular ocorreu somente após a finalização da sequência de aulas, o que, por sua vez, implicou a impossibilidade de realização de tarefas relacionadas à revisão e reescrita dos textos. Se por um lado isso aponta para um possível não planejamento da avaliação na sequência de atividades, por outro, sugere-nos que a prática da escrita ainda recebe menor atenção no ensino de língua materna. No tocante a essa questão, parece-nos pertinente a crítica feita por Suassuna (2014, p.07) sobre o tratamento dado à escrita na escola. Para a autora:

Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula a escrita é a mais frágil. Trabalha-se mais a leitura que a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida. Mesmo na Escola de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, que é referência, onde realmente a linguagem funciona bem próxima do ideal, os alunos têm escrito pouco.

Ainda no que diz respeito à sequência de atividades do professor B, ao focalizarmos as intervenções feitas nas redações produzidas, observamos que os recados deixados pelo docente apontam para um modo de intervir e, por assim dizer, de avaliar a escrita dos alunos que ultrapassa a constatação das inadequações, o que, a nosso ver, qualifica a avaliação feita. A consistência das intervenções realizadas pelo professor, nesse sentido, parece-nos ser resultado não só de sua postura enquanto docente-leitor, em que é possível perceber uma leitura investigativa e interpretativa dos sentidos produzidos, mas também do confronto entre expectativas construídas durante as aulas e expressas nos critérios de avaliação presentes nas tabelas avaliativas e o que foi produzido pelos alunos nas redações. Apesar disso, não tendo realizado atividades de revisão e reescrita dos textos, entendemos que as intervenções feitas pelo professor não se constituíram efetivamente como uma oportunidade para que os alunos, na sequência observada, refletissem sobre a avaliação e, a partir dela, reconstruíssem seus textos.

Diante do que analisamos da prática da professora A e do professor B, destacamos que a pesquisa confirma a interdependência entre a avaliação e a prática pedagógica. Os modos de avaliação da produção escrita desenvolvidos pelos professores-sujeitos, apesar de evidenciarem aspectos relevantes no âmbito da avaliação da escrita (seja pela diversidade das atividades de avaliação, seja pelo modo de intervenção nos textos), apresentaram-se ainda pouco integrados ao processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de articulação entre os objetos de ensino e de aprendizagem, da delimitação das condições de produção dos textos, da construção e compartilhamento de critérios avaliativos, além da presença de atividades que propiciem a revisão e a reescrita dos textos para que a avaliação assuma seu papel formativo-regulador no processo de ensino e de aprendizagem no âmbito da língua materna.

Por fim, a presente pesquisa abre caminhos para outros trabalhos que pretendam investigar a avaliação da produção escrita. Parece-nos importante analisar, por exemplo, a relação entre a formação dos professores de língua portuguesa, no que concerne ao conhecimento teórico e prático da avaliação em língua materna, e seus respectivos modos de avaliar a produção escrita. Em outra direção, acreditamos ser pertinente a investigação dos modos de avaliação da produção escrita no âmbito do Ensino Fundamental, considerando as especificidades desse nível de escolaridade e sua relação com a prática pedagógica. Parece-nos interessante pesquisar também a relação entre o livro didático, no que diz respeito à seleção dos objetos de ensino da escrita e suas abordagens, e os modos que os professores

desenvolvem para avaliar a escrita na escola. Outra pesquisa que, a nosso ver, traria importantes contribuições para o âmbito da avaliação da produção escrita, a partir de nosso estudo, seria a investigação das implicações dos modos de avaliação da produção escrita para a aprendizagem dos estudantes, a partir da análise dos textos produzidos pelos discentes em suas sucessivas versões.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Silvia Augusta de Barros. **Interação pela linguagem na avaliação de produções escritas: ordem ou diálogo?** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- ALEXANDRE, Diego José Alves. **Entre o estrutural e o discursivo: concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 136 p.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino.** Revista de Letras, [S.L], v. 1, n. 31, p. 83-86, jan./dez. 2012.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.
- AURIEMO, Cristiane Ferreira. **A produção e a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. [1979]. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.
- BARROS, Diana Pessoa de. A comunicação humana. In: **Introdução à linguística.** FIORIN, José Luiz. (org.). – 6. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.
- BEAUGRAND, R.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics.* 2ª imp., Londres, Longman, 1983.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.1. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUZADA, Cristiane de Paula. **A influência do feedback do professor no processo de revisão e reescrita textual: uma experiência com alunos do PROEJA.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239p.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação/ Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012, língua portuguesa ensino médio**. Brasília: MEC/FNDE/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Guia do Participante do ENEM 2013**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Edital nº 6, de 15 de maio de 2015 - Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2015/edital_ENEM_2015.pdf. Acesso em: 09 mai. 2016.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 117-125.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CALIL, E. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, R.M. D; OLIVEIRA, M.B. (Orgs.) **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

CAMPOS, Maria Inês Batista; POLACHINI, Nathalia. Redação do ENEM no livro didático: aproximações e distanciamentos. In: BUNZEN, Clecio (Org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 226 p.

CEREJA, W. R. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C.C; PEREIRA, M.T.G. (orgs): **Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. – São Paulo: Contexto, 2002, p. 153-160.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L], v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL et al. **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2009.

CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação das aprendizagens: processos de acompanhamento e práticas propositivas. In: _____. (org). **Teorias e práticas em avaliação**. Recife: Universitária, 2010.

CRUZ, Fátima Maria Leite; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Os processos de ensino e de aprendizagem e o contexto avaliativo do ENEM. In: CRUZ, Fátima Maria Leite (org.) **Teorias e práticas em Avaliação**. Recife: Ed. Universitária, 2011.

CUNHA, M. C. C. **Nem só de conceitos vivem as transformações**: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. Revista brasileira de Linguística Aplicada. v. 6, n. 2, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Regianne Cruz Alkmim. **A reescrita de textos como caminho metodológico nas aulas de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-37.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 07-28.

FERNANDES, Domingos. (2006). Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In Raquel Barbosa (Org.), **Formação de educadores**: Artes e técnicas – Ciências e políticas, pp. 15-36. São Paulo: Editora UNESP.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, Heleni Sousa dos Santos. **Produção textual**: a avaliação e a expectativa do professor. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística de enunciação**. 2 ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. Caderno de Pesquisa (74). Agosto 1990. Disponível em:<http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=968&tp_caderno=0>. Acesso em: 15 mar. 2015.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011a, p. 136.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011b, p. 136.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011c, p. 136.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a, p. 71-80.

_____. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 81-101.

_____. Mediações pedagógicas no processo de produção de texto. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010c, p. 165-182.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 344p.

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

_____. **A avaliação, regras do jogo** – das intenções aos instrumentos. 4.ed., Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 27.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2013 a.

_____. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013b. 128 p.

HERREIRA, Aparecida da Silva. **Produção textual no Ensino Fundamental e Médio: da motivação à avaliação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2000.

ILARI, R. **Uma nota sobre redação escolar**. Revista Alfa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Departamento de Letras, n. 22/23. 1977.

_____. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

JESUS, C. A. de. **Reescrita**: para além da higienização. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 1995.

JUNQUEIRA, Sônia. **Português em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1988. (v. da 5ª série do primeiro grau).

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. G/ ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFMG, 2005. p. 53-77.

LISBOA, Jussara Regina de Souza. **Condições de produção de textos e reescrita orientada por bilhetes**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2011.

LUCKESI, C. C. **Equívocos teóricos na prática educacional**. Série Estudos e Pesquisas, nº 27, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, 1983, 2ª edição, p. 67.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio Revista Pedagógica, Artemed, Porto Alegre, RS, nº 12, pág. 06 a 11. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre/RS, v. 4, n.12, p. 6-11, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. –São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, E. Avaliação da Língua Portuguesa: pressupostos básicos. In: MARCUSCHI, E. (Org.). **Formação do educador, avaliação e currículo**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999. 223 p.

_____. **Avaliação da língua materna**: concepções e práticas. Revista de Letras, v.1/2, n. 26, jan/dez. 2004a, p. 44-49. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art07.pdf>>. Acesso em: 20 set 2013.

_____. **As categorias de avaliação textual no discurso do professor**. Recife, UFPE, 2004b. Tese de doutorado.

_____. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 57-82.

_____. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliações em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Avaliacao_Livro.pdf>. Acesso em: 10 set 2013.

_____. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E; ROJO, R. **Coleção explorando o ensino: Língua portuguesa – ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. (Org). Manual de Linguística. 2 ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

MESERANI, Samir. **Redação escolar: criatividade – colégio – 1**. São Paulo: Discubra, 1971.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. – 11ed. – São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Producao_Livro.pdf>. Acesso em: 20 set 2013.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.2. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

NAGEL, Lizia H. **Avaliação, sociedade e escola: Fundamentos para reflexão**. Curitiba, PR. Secretaria de Estado da Educação, 1996.

NASCIMENTO, Denise Adriana Galdino do. **Uma análise da prática docente na perspectiva da correção da produção textual no 5º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.2. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184 p.

PIETRI, É. **O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2003.

POSSATI, Janaína Fernandes. **A reescrita dialógica**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan. /jun. 2002.

RAZZINI, Márcia. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBETTO, A. *et al.* Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008. – 3 ed. – (Série cultura, memória e currículo; v. 5).

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Tese (doutorado em Linguística). Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

SCRIVEN, M.S. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.W.; GAGNÉ, R.M.; SCRIVEN, M.S. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand MacNally, 1967.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e a reescrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2012.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 96 p.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. **Os professores e a avaliação da produção textual**: entre concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SUASSUNA, L; BEZERRA, M. **Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas**. Revista de estudos de avaliação educacional. São Paulo. v. 21. n. 47. 2010.

SUASSUNA, L. **Linguagem como discurso**: implicações para as práticas de avaliação. Tese (doutorado em Linguística). Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2004.

_____. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliações em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Avaliacao_Livro.pdf>. Acesso em: 10 set 2013.

_____. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliações em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Avaliacao_Livro.pdf>. Acesso em: 10 set 2013.

_____. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: ZOZZOLI, R.M. D; OLIVEIRA, M.B. (Orgs.) **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008a.

_____. Ensino de redação: resultados, tendências e desafios. In: SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009a.

_____. Para além do linguístico: a produção escrita na escola. In: SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009b.

_____. Didática da língua portuguesa: a questão do método, do objeto e do objetivo. In: SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009c.

_____. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Avaliar é preciso. Saber como, também**. Entrevista concedida à revista *Na ponta do Lápis*, ano X, nº 24, 2014.

TOMAZONI, Tayana Moritz. **Produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do Ensino Médio.

Pesquisadora: Mayara Aparecida Spíndola Palácio, sob orientação da professora Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE) e coorientação do professor Clecio dos Santos Bunzen Júnior (UFPE).

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntária da pesquisa supracitada.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo desse trabalho é investigar os modos de avaliação da produção escrita no âmbito do Ensino Médio.
2. Como procedimentos metodológicos serão realizados: observação de aulas durante uma sequência de atividades de produção escrita, coleta e análise da produção inicial e entrevista.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima.
5. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e omitindo a identidade do participante.
6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Recife, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da aluna de Mestrado/PPGE-UFPE

Assinatura da Orientadora/PPGE-UFPE

Assinatura do Coorientador/PPGE-UFPE

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROFESSOR**

Nome _____

Data de Nascimento _____

1. FORMAÇÃO**Ensino Superior - Graduação:**

Curso: _____

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Ensino Superior - Pós-graduação:

Curso: _____

Instituição _____

Ano de conclusão _____

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Anos de experiência na docência: _____

Anos de experiência na docência - Ensino Médio: _____

Turmas que lecionou nos últimos 5 anos:

2011 _____ 2012 _____

2013 _____ 2014 _____ 2015 _____

Trabalha em outra escola? Sim () Não ()

(caso sim....) Outra Rede de ensino que leciona: particular () municipal () estadual ()

Turma que leciona: _____ turno: _____

(caso não) Se leciona na mesma escola em outro turno, qual a turma? _____

Qual o turno? _____

Exerce outra atividade profissional? _____

Já exerceu um cargo de gestão na escola? _____ Qual? _____

Período em que exerceu essa (s) função _____

APÊNDICE C**Professora A**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Cursos de Mestrado e Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO

Eu, _____,
responsável pelo aluno (a) _____,
declaro ter conhecimento da metodologia empregada na pesquisa de mestrado de **Mayara Aparecida Spíndola Palácio**, intitulado **Modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do Ensino Médio**, e a autorizo a analisar e a reproduzir, parcial ou integralmente, o texto escrito pelo aluno (a) durante as aulas de língua portuguesa do 2º período de Eletrônica (modalidade integrado) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), durante o período de 23 de setembro de 2015 a 21 de outubro de 2015. Declaro, ainda, que a utilização da produção escrita só deve servir para fins acadêmicos e que a sua identidade deve ser preservada.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de compromisso:

Responsável pelo aluno (a)

Orientadora

Mestranda

Recife, ____ de dezembro de 2015.

Professor B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Cursos de Mestrado e Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO

Eu, _____,
responsável pelo aluno (a) _____,
declaro ter conhecimento da metodologia empregada na pesquisa de mestrado de
Mayara Aparecida Spíndola Palácio, intitulada **Modos de avaliação da produção
escrita em duas turmas do Ensino Médio**, e a autorizo a analisar e a reproduzir,
parcial ou integralmente, o texto escrito pelo aluno (a) durante as aulas de língua
portuguesa do 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE, durante o
período de 21 de setembro de 2015 a 17 de dezembro de 2015. Declaro, ainda, que a
utilização da produção escrita só deve servir para fins acadêmicos e que a sua
identidade deve ser preservada.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de compromisso:

Responsável pelo aluno (a)

Orientadora

Mestranda

Recife, ____ de dezembro de 2015.

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada (Professora A)

1. Como você conduz o trabalho com os eixos de ensino de língua portuguesa em sala de aula?
2. E como é a dinâmica do trabalho com produção de textos nessa turma? Como você procede?
3. Como entra o trabalho com os gêneros textuais nessa dinâmica?
4. Quando você solicita que seu aluno produza um texto, o que você espera encontrar? Ou seja, o que você mais valoriza na produção dele?
5. Como você lida com a questão do “erro” na produção textual do aluno?
6. Você costuma trabalhar com reescrita?
7. Com base nessas suas respostas anteriores, como você avalia o texto escrito do seu aluno? Como você procede?
8. Você efetua marcas de intervenção nos textos dos alunos? [Se sim, que critérios utiliza e por quê? Se não, por quê?]
9. Para você, a avaliação feita no texto do aluno pode contribuir de que maneira para que ele seja um melhor produtor de textos?

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada (Professor B)

1. Como você conduz o trabalho com os eixos de ensino de língua portuguesa em sala de aula?
2. E como é a dinâmica do trabalho com produção de textos nessa turma? Como você procede?
3. Como entra o trabalho com os gêneros textuais nessa dinâmica?
4. Quando você solicita que seu aluno produza um texto, o que você espera encontrar? Ou seja, o que você mais valoriza na produção dele?
5. Como você lida com a questão do “erro” na produção textual do aluno?
6. Você costuma trabalhar com reescrita?
7. Com base nessas suas respostas anteriores, como você avalia o texto escrito do seu aluno? Como você procede?
8. Você efetua marcas de intervenção nos textos dos alunos? [Se sim, que critérios utiliza e por quê? Se não, por quê?]
9. Para você, a avaliação feita no texto do aluno pode contribuir de que maneira para que ele seja um melhor produtor de textos?
10. Eu percebi que, nos textos dos alunos, você colocou uma tabela avaliativa. Como você cria essa tabela? Os alunos têm conhecimento dela? E por que você acha importante utilizá-la em sua avaliação?

ANEXOS

ANEXO A

Internet atrapalha a escrita e a leitura?

Hélio Consolaro¹

Os avessos a mudanças dizem que a internet está impedindo o jovem de ler e escrever. Só pode dizer isso quem não conhece o novo meio.

Ao contrário, a Internet estimula as pessoas a se comunicarem através da escrita, faz com que surja uma linguagem digital e levanta questões sobre a língua portuguesa. E-mails substituíram as cartas; mensagens instantâneas pelo ICQ ou MSN são os bilhetes modernos.

Teco com meus alunos; eles usam o internetês e eu o português por extenso. Nunca vi em provas e redações as tradicionais abreviaturas usadas nas mensagens instantâneas. Mal comparando, pois não tiveram alcance tão massivo como a internet, o código Morse e a taquigrafia não prejudicaram o português. Segundo a Revista E, do Sesc, edição de fevereiro de 2002, a Internet e todos os seus corolários tecnológicos provocaram uma espécie de renascimento da escrita, ressurgindo o comportamento epistolar digital ou "recaída" na palavra - afirma o escritor Fábio Lucas. Nunca se usou tanto a escrita como nestes tempos on line. "Os milhares de jovens que nos finais de tarde ou madrugadas adentro trocam impressões e segredos nas salas de bate-papo, dando as costas ao resto da família, adotando o papel de informáticos de última cepa, mal sabem que estão repetindo o fervor epistolar que outrora acometeu seus próprios avós e bisavós, quando tinham somente o papel da carta para trocar promessas com a amada ou segredos com queridos amigos distantes."

"O que há é uma linguagem elíptica", pondera o ensaísta literário Fábio Lucas. "A própria tecnologia da imagem criou uma espécie de narrativa descontínua, o videoclipe, que influenciou a manifestação poética de muitos autores de hoje que inovam nessa forma relâmpago pela qual as palavras surgem já no seu esplendor. Não acopladas numa forma sentencial mais prolongada ou, então, em uma sintaxe mais complexa."

A Internet trouxe de volta aqueles que fugiram da escrita. Quem jamais havia escrito algo além de seus nomes próprios foi obrigado a elaborar uma mensagem para seu chefe ou namorada. Ou para reclamar ao fabricante a inoperância da sua recém-adquirida geladeira. De repente, a palavra articulada em frases tornou-se a chave para ganhar tempo.

Na opinião do linguista Marcos Bagno, os sinais gráficos ou radicais abreviaturas comuns nos textos se inserem em um cenário perfeitamente compreensível. As abreviações tentam ganhar tempo na comunicação digital, uma aproximação do tempo da fala real.

E diz Bagno: "A Internet é uma escrita virtual, uma fala digitalizada, uma mescla das duas modalidades da língua. O conteúdo só interessa a quem escreve e a quem lê. Assim como é

¹ Araçatubense, é professor de Português e jornalista, membro da Academia Araçatubense de Letras. Atualmente é secretário da Cultura de Araçatuba-SP. Publicou em 1997 seu primeiro livro *Cobras & Lagartos*, de crônicas. Em 2000, *Urubu Branco* (poemas), Editora Blocos. Em 2003, publicou *Filósofo de Semáforo*, crônicas, pela Editora Nankin. Em 2007, publicou *Aulas de Gramática Aplicada* (livro didático).

inútil tentar corrigir a língua falada, também me parece inútil tentar corrigir a língua escrita na web, porque ela é fugaz, efêmera e se dissipa no ar, porque sequer chega a ser impressa".

Nas empresas, o advento do e-mail fez os departamentos de recursos humanos se preocuparem com a redação de seus funcionários, além de alertá-los dos cuidados com a espontaneidade excessiva nos textos. Daí a importância de as pessoas estarem atentas ao que estão colocando na tela do computador.

O e-mail tornou mais fácil a comunicação entre as pessoas. E esquentou também as seções de cartas de revistas e jornais. Esta Folha publicava, antes do advento da internet, uma carta de leitor por dia. Ela era deixada no balcão do jornal ou mandada pelo correio. Seu texto era longo, parecido com um artigo e, às vezes, faltava carta para publicar.

Hoje, os leitores participam mais da coluna de cartas, pois é só se sentar a um computador conectado à internet e passar um e-mail para a Coluna dos Leitores. As mensagens são mais curtas. E há uma fila delas na fila de espera de publicação. Ficou mais fácil a interação e a comunicação com o jornal.

Há muito de medo do novo e saudosismo naqueles que rejeitam ou criticam a internet. Foi assim quando surgiu a garrafa térmica, o fogão a gás, o microondas, para ficar apenas na cozinha. Há ainda gente que coa café em coador de pano! A sociedade pluralista é boa porque cada um se ajusta como pode.

Fonte: http://www.gargantadaserpente.com/artigos/helio_consolaro.shtml. Acesso em: 21 set. 2015

Sobre o texto...

1. O texto que você acabou de ler é argumentativo. Localize a tese.
2. Para sustentação da tese, que estratégias argumentativas o autor usou no segundo e no terceiro parágrafo?
3. Ao citar os escritores Fábio Lucas e Marcos Bagno, a que tipo de argumento apelou-se?
4. Na conclusão, o autor fez uma analogia. De que forma essa analogia funcionou para o processo argumentativo do texto?

* Você sabe que gênero textual acabou de ler? Sabe que pessoas teriam agência, permissão ou capacidade para produzirem um texto assim? Onde você já viu esse gênero publicado? Para que serve? Se não existisse esse gênero textual, o que mudaria na vida das pessoas em geral?

ANEXO B



Cotas: o justo e o injusto

O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça.

Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos. Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. O tema libera muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as "bondades" dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena.

Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular — só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso — são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação?

A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.

Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada "lei do boi". Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o brejo.

Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmando. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade



Ron Chapple/Tony/Getty Images

que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram — esta, aliás, oferecida pelo próprio governo.

Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira.

(Veja, nº 2 046.)

1a. As cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.

1. A autora introduz o tema e seu ponto de vista sobre ele por meio de uma ampla apresentação.

- a) Qual é o tema do artigo de opinião lido?
b) Identifique, no 2º parágrafo, o ponto de vista da autora. Segundo ela, o sistema de cotas estimula o preconceito racial e social.

2. A articulista, ao apresentar sua opinião sobre o tema, mostra que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas.

- a) Qual é esse princípio? O princípio de que todo cidadão deve ter direitos iguais.
b) Qual é a posição da articulista em relação ao sistema de cotas? Ela não concorda com aqueles que acreditam que os estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas precisam de cotas para ter acesso à universidade. Ela defende o ingresso por mérito na universidade.

3. Num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista em verdades e opiniões (leia o boxe "Verdade x opinião").

- a) Identifique no texto verdades, isto é, dados objetivos que podem ser comprovados.
b) Com que objetivo a autora cita essas verdades? A proibição de casamento entre protestantes e católicos e a "lei do boi".
c) Afirmar como: desse tipo são injustas e discriminatórias.

"uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas"

"A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada."

são verdades ou opiniões? *Opiniões.*

4. Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons argumentos, isto é, com razões ou explicações.

A ideia principal do texto lido é fundamentada por dois argumentos básicos, contrários à implementação do sistema de cotas. Quais são eles?

Os alunos que se saem bem no vestibular são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escolas públicas; a ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e o de que a escola pública não apresenta boa qualidade.

5. No 6º parágrafo, a autora faz referência aos envolvidos na lei: os alunos beneficiados e os responsáveis pela lei das cotas.

- a) Ela exige de responsabilidade os alunos beneficiados pelo sistema de cotas? Justifique sua resposta. Não; considera que beneficiarem-se do sistema é um direito que assiste a eles, mas acha que são massa de manobra de um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita.
b) Que opinião ela expressa sobre os responsáveis pela lei das cotas? Considera-os populistas e, além disso, incoerentes, pois oferecem cotas a alunos de uma escola pela qual são responsáveis.

Verdade x opinião

Nos gêneros argumentativos em geral, o autor sempre tem a intenção de convencer seus interlocutores. Para isso, precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões.

Consideram-se verdades tanto as afirmações universalmente aceitas (por exemplo, o fato de a Terra girar em torno do Sol, a poluição prejudicar o meio ambiente) quanto dados científicos em geral, como estatísticas, resultados de pesquisas sociais ou de laboratório, entre outras. Já as opiniões são fundamentadas em impressões pessoais do autor do texto e, por isso, são mais fáceis de contestar.

Os bons textos argumentativos geralmente fazem um uso equilibrado dos dois tipos de argumento.

seiro,
stram
melan-
recida

is me-
ndo o
ssual.

2046.)

ncipal de-
damentada
razões ou

undamenta-
contrários à

Quais são
estados em troca
africana ou vem de
de que negros são
idade

ncia aos en-
os e os res-

s alunos be-
? Justifique

meio do sistema é um
da que são massa de
de uma violação
os responsá-

equistas e, além dis-
qual são responsáveis.

geral, o au-
vencer seus
apresentar
verdades e

as afirma-
exemplo, o

l, a poluição
dados cien-
resultados de
entre outras
n impressões
so, são mais

s geralmente
tipos de ar-

6b. Sim, pois o texto foi publicado em uma revista de circulação nacional cujo público leitor são jovens e adultos escolarizados. Além disso, esse tipo de gênero geralmente emprega uma variedade de acordo com a norma-padrão formal.

6. No último parágrafo, a autora conclui seu ponto de vista sobre o assunto. De acordo com essa conclusão: os que são oficialmente considerados menos capacitados e os que se dedicaram aos estudos, tiveram apoio da família e mérito pessoal, mas são prejudicados para dar lugar aos primeiros.

a) Quem são as vítimas do sistema de cotas?

b) Do que o texto expõe, conclua: Para a autora, a exclusão do negro das universidades públicas deve ser tratada como uma questão étnico-racial? Justifique sua resposta. Não, pois há brancos que também são excluídos da universidade. A saída para o problema, segundo o ponto de vista da articulista, seria melhorar a educação.

7. Observe a organização do texto quanto à estrutura e à exposição das ideias. A conclusão é coerente com a ideia e com os argumentos apresentados ao longo do texto? Justifique sua resposta. Sim, pois ela confirma a ideia de que todos devem ter os mesmos direitos e que medidas que favorecem uns em detrimento de outros geram sofrimento, frustração e injustiça.

8. Observe a linguagem do texto.

a) Que variedade linguística foi empregada? A formal ou a informal? Uma variedade de acordo com a norma-padrão formal.

b) Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Por quê?

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do artigo de opinião? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

PRODUZINDO O ARTIGO DE OPINIÃO

Em décadas passadas, os jovens saíam às ruas para protestar e divulgar suas ideias, às vezes enfrentando a repressão policial. Hoje, muitos jovens se contentam em fazer um *click* num *site* ou numa rede social e, assim, protestar contra a matança de baleias, contra a corrupção, ou contra a construção de uma usina nuclear.

Prepare-se para produzir um artigo de opinião sobre o tema: **A participação política dos jovens na Web tem o mesmo valor que a participação política presencial?**

Para isso, leia os textos a seguir.

9. É um texto argumentativo que expressa a opinião de um escritor, jornalista, professor, estudante, etc. sobre um tema polêmico em debate na sociedade. Circula nos meios de comunicação em geral (jornais, revistas, rádio, internet, TV) e tem como destinatário o público desses veículos. Estrutura-se em torno de uma ideia central (que resume o ponto de vista do autor) e de sua fundamentação, feita com argumentos construídos a partir de verdades ou de opiniões. Usa uma variedade de acordo com a norma-padrão formal da língua. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do artigo de opinião.

A internet como força mítica

[...]

Ser jovem é saber como participar no Twitter e no Facebook, é entender o novo código de conduta digital e segui-lo. Quando surgiu o rádio e, depois, a TV, muita gente achou que seria o fim da civilização. O mesmo com a internet e suas mídias sociais.

Na rede, a liberdade pode ser virtual, mas tem gosto de real. E aqueles que sentem o seu gosto, que veem a importância de pensar criticamente sobre a sociedade e a possibilidade de manifestar posições

contrárias ao regime sem ser morto ou preso não querem ter as asas cortadas. [...]

Que a luta desses milhões de pessoas leve a resultados concretos e duradouros. Tam-

bém querem contribuir na criação da nova ordem mundial. E têm todo o direito de buscar esse objetivo.

(Marcelo Gleiser. *Folha de S. Paulo*, 6/3/2011.)



ANEXO C**1. São cinco as competências exigidas na redação do ENEM:**

a. O aluno deve demonstrar domínio da modalidade padrão do português, em registro formal e escrito. Isso significa que ele deve realizar de maneira adequada as concordâncias, não pecar na pontuação ou na ortografia (desvios bastante recorrentes), evitar marcas de oralidade, atentar para a regência verbal ou nominal. O uso inadequado desses elementos ganha maior peso negativo quando a compreensão textual é prejudicada.

b. A proposta da redação deve ser, igualmente, bem assimilada. Aqui, a interpretação de texto é fundamental. Em 2014, o tema “publicidade infantil” não foi satisfatoriamente compreendido por considerável parcela dos candidatos, o que, por conseguinte, gerou fuga temática em demasia. As eventuais margens de ambiguidade do enunciado temático podem ser subtraídas com a leitura atenta dos textos de apoio, que a prova oferece.

c. Selecionar, relacionar, organizar e compreender fatos, argumentos e opiniões, tudo isso compõe a terceira competência que o aluno deve revelar. Em outros termos, aqui ele vai apresentar seu poder de reunir os elementos mais relevantes para a defesa de seu ponto de vista (que deve estar explícito) e relacioná-los de forma que o vínculo semântico seja localizável. Além disso, a capacidade de dispor de forma gradativa sua argumentação, por exemplo, será avaliada. Entender o alcance dos fatos é outro aspecto que não deve ser negligenciado, sob pena, inclusive, de se perder a coerência externa (desconexão com a estrutura factual do mundo, com seus acontecimentos efetivos e verificáveis).

d. O uso dos recursos de linguagem para a composição adequada da argumentação será um dos vetores mais importantes que o aluno deverá dominar. Basicamente, ele precisará mostrar suas capacidade de estabelecer coesão (por repetição, substituição, elipse, sinonímia, hiponímia, hiperonímia). Os pronomes pessoais, demonstrativos ou relativos, sejam eles anafóricos (que retomam o referente) ou catafóricos (que o antecipam), deverão ser muito bem manipulados, aqui. Esses conectores necessitarão, por sua vez, estabelecer o vínculo semântico adequado, sem provocar contradições (a título de exemplo: um “portanto” que não introduz conclusão, mas causa) ou obscurantismos.

e. O ENEM exige do candidato, igualmente, uma proposta de intervenção, uma sugestão frente ao impasse estabelecido. A originalidade e o grau de precisão dessa proposta serão levados em conta, no momento da avaliação. Ou seja, quanto menos generalista ou com propostas vagas e idealistas ele se apresentar (e de quanto menos clichês ele puder lançar mão), tanto melhor para seu desempenho satisfatório.

2. Para que o tema seja respeitado, o primeiro procedimento do candidato deverá ser a interpretação rigorosa da proposta. Como já dissemos, os textos de apoio contribuirão, em boa medida, para a localização dos aspectos solicitados de determinado tema eventualmente amplo.

Uma vez consciente do que precisa explorar na dissertação, o aluno então deverá perseguir a materialização, em linguagem, do que pretende exprimir. Geralmente, a fuga se dá por deslizamento (sentidos contíguos – mas distintos – se interpenetram), num movimento rizomático (semelhante ao de uma raiz que, progressivamente, se bifurca). Uma das maneiras de evitar essa armadilha é identificar os adendos lógicos do assunto a ser atacado, como, por exemplo, as suas causas e consequências. O tema sempre exerce sobre elas uma relação centrípeta, de intensa atração.

3. O INEP sempre escolhe um tema de relevância nacional (até para respeitar a natureza do exame), evitando particularismos que prejudiquem os participantes de outro contexto geográfico ou cultural. A atualidade temática é sempre contemplada, mesmo quando os assuntos que a compõem não estão exatamente na ordem do dia, mas, por um movimento de constante circularidade, fazem parte do imaginário ou da problemática de um tempo ou de um povo. A controvérsia relativa ao aborto, por exemplo, mesmo não figurando nas capas dos jornais com tanta frequência, é sempre uma possibilidade premente, dado o seu impacto, seu alcance na vida cotidiana dos brasileiros.

4. Sendo breve, e sem nenhuma pretensão profética ou sibilina, eu pensaria nos seguintes temas possíveis:

a. As relações entre a mídia e a liberdade de expressão:

Fatos como a emergência do Marco Civil da Internet ou debates recorrentes em torno da regulação dos outros meios de comunicação põem o tema de sobreaviso. Episódios de amplitude internacional, como o atentado bem-sucedido a jornalistas do jornal francês Charlie Hebdo, reforçam tal probabilidade;

b. Conceito de família no século XXI:

As reflexões legislativas em torno das liberdades individuais e das novas formas de união entre os cidadãos têm feito parte dos debates públicos e privados. A urgência e a relevância da temática contribuem para sua eventual escolha por parte da comissão de prova;

c. Maioridade penal:

Eis outro debate que – ocupando o cotidiano de nossos representantes políticos e compondo assiduamente as pautas de todas as mídias – pode figurar como tema de redação;

d. O uso racional da água é outro tópico que pode surgir. Sua importância perene, mas também aguda (levando-se em conta a crise hídrica em várias localidades do Brasil, com maior ênfase midiática sobre São Paulo), põe o assunto no campo das virtualidades.

ANEXO D

SEM ÁLCOOL

1 Ao se falar em momento de diversão é impossível para muitas pessoas
2 desvincular a imagem de boas risadas de uma lata de cerveja ou um copo de
3 caipirinha. Um churrasco na casa de amigos não é verdadeiramente um
4 churrasco se não for acompanhado por algumas tulipas de chope. E como
5 “homem que é homem não se deixa derrubar por um pouco de cerveja”, lá se vão
6 os casais, famílias e grupos de conhecidos sendo guiados por aqueles que não
7 admitem que ninguém encoste em seus preciosos carros.

8 A lei seca, ao entrar em vigor, foi um exemplo de rigor e motivo de
9 orgulho. Policiais munidos de bafômetros por todas as partes, motoristas que se
10 preocupavam até mesmo com o fato de seu enxaguante bucal ter álcool em sua
11 fórmula ou não. As ruas ficaram mais seguras, menos pessoas morreram e os
12 taxistas – diga-se de passagem – ficaram eternamente gratos pela lei.

13 E fora das ruas a campanha de conscientização também teve lugar,
14 apresentando-se de forma bem-humorada ou mostrando as possíveis
15 consequências sangrentas da imprudência.

16 Mas depois de poucos meses o rigor não era mais tão grande e encontrar
17 motoristas exalando álcool por todos os seus poros também não era mais tão
18 difícil. O número de pessoas conscientes dos riscos aos quais estavam se
19 expondo aumentou significativamente, porém, ainda há aqueles que confiam em
20 sua sorte.

21 Para que todo o esforço feito não seja perdido é imprescindível que a
22 fiscalização – tanto policial quanto das pessoas físicas – continue, assim como é
23 importante mostrar às crianças que carros e álcool só podem estar juntos se o
24 último estiver na forma de combustível. Assim, são criados futuros adultos
25 responsáveis e atuais fiscalizadores mirins, tão ou mais eficazes do que pontos
26 na carteira e um bolso menos cheio.

ANEXO E

EXERCÍCIOS DE LÓGICA PARA A ARGUMENTAÇÃO

1) Atribua validade ou invalidade aos argumentos que seguem. No caso de haver sofismas, identifique seus tipos e, se possível, reescreva-os numa forma legítima.

- a) Todo inseto voa. Ora, uma formiga é um inseto. Logo, uma formiga voa.
- b) Se não chover, sairei de casa. Choveu, logo não sairei de casa.
- c) – O aprisionamento é uma coisa bárbara. Devemos tentar compreender os criminosos e curá-los usando prisões abertas e terapia ocupacional.
– Eles têm tentado isso na Suécia desde 1955, e veja o que aconteceu: suicídios, degeneração moral e bêbados por toda parte. Queremos que isso aconteça aqui?
- d) Nenhum papel é indestrutível. Alguns papéis são difíceis de representar. Portanto, algumas coisas difíceis não são indestrutíveis.
- e) Você, que desviou milhões dos cofres públicos, deveria ter vergonha de mencionar a palavra “ética”!
- f) O odontólogo mostrou, na televisão, que a pasta Colgate é excelente. Logo, ela de fato é excelente.
- g) A primeira porção de água, sob pressão de 1 atm, ferve a 100° C. A segunda porção, idem. A terceira porção de água apresentou o mesmo comportamento e assim por diante até a vigésima porção. Infiro, assim, que é da essência da água ferver a 100° C, sob pressão de 1 atm.
- h) – Devemos liberalizar as leis contra a maconha.
– Não. Toda sociedade com acesso irrestrito às drogas perde sua ética de trabalho e é movida apenas pela gratificação imediata.
- i) A justiça requer salários elevados, pois é justo que as pessoas ganhem mais.
- j) Ao perguntar se este homem deve ser condenado, pergunte-se o que significaria para ele ser trancafiado num presídio, privado de sua liberdade e transformado num pária da humanidade.
- l) Todo A é algum B. Mas alguns B se enquadram em alguns C. Logo, alguns A se enquadram em alguns C.
- m) Se você não trouxer o projeto pronto, minhas ações poderão ser imprevisíveis.
- n) “Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades [fala e escrita] seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa.” (MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*)

2) Determine a extensão das seguintes proposições:

- a) Todo pássaro tem asas.
- b) Alguns carros são potentes.
- c) Judas traiu.
- d) Os judeus foram massacrados na Segunda Guerra.
- e) O homem não é imortal.
- f) A porta está fechada.
- g) O inseto tem oito patas.
- h) Cada cavalo é mamífero.
- i) Todos os insetos são não-aranhas.

Charada: Você está numa cela onde existem duas portas, cada uma vigiada por um guarda. Existe uma porta que dá para a liberdade, e outra para a morte. Você está livre para escolher a porta que quiser e por ela sair. Poderá fazer apenas uma pergunta e somente a um dos dois guardas que vigiam as portas. Um deles sempre fala a verdade e o outro sempre mente, mas você não sabe qual deles é o mentiroso e qual é o sincero. Que pergunta você faria?

ANEXO F

EXERCÍCIOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO EM CASOS CONCRETOS

1. Identifique as premissas e conclusões nos seguintes trechos (cada um dos quais contém apenas um argumento):

a) Se o comportamento econômico fosse o fenômeno inerte que se retrata, às vezes, em modelos econômicos, então os únicos atributos significativos das ocupações seriam as respectivas habilitações profissionais e a oferta e a procura para elas. Mas as ocupações são amplamente sociológicas, mais do que estritamente econômicas; estão decisivamente identificadas, assim, com fenômenos não-econômicos na comunidade. (NOSOW, Sigmund; FORM, William H. *Homem, trabalho e sociedade*)

b) Como a felicidade consiste na paz de espírito e como a duradoura paz de espírito depende da confiança que tenhamos no futuro, e como essa confiança é baseada na ciência que devemos conhecer da natureza de Deus e da alma, segue-se que a ciência é necessária à verdadeira felicidade. (LEIBNIZ, G. *Prefácio à ciência geral*)

c) Uma mulher semifaminta dos Highlands dá frequentemente à luz mais de vinte filhos, ao passo que uma rica e elegante é, muitas vezes, incapaz de criar um único; em geral, fica exausta com dois ou três. A esterilidade, tão frequente entre mulheres da sociedade, é muito rara entre as de situação inferior. O luxo no belo sexo, conquanto inflame, talvez, a paixão do gozo, parece enfraquecer e, frequentemente, destruir todas as forças da procriação. (SMITH, Adam. *A riqueza das nações*)

d) Quer nossa discussão diga respeito aos negócios públicos ou a qualquer outro tema, devemos conhecer alguns, ou todos os fatos sobre o tema de que estamos falando ou a cujo propósito discutimos. Caso contrário, não teremos os materiais de que os argumentos são construídos. (ARISTÓTELES. *A retórica*)

2. Apenas alguns dos trechos seguintes contêm argumentos. Indique os que têm argumentos e identifique suas premissas e conclusões.

a) Bem-aventurado é aquele que nada espera, pois nunca será decepcionado. (POPE, Alexander. *Carta a John Gay*)

b) A nenhum homem é consentido ser juiz em causa própria: seu interesse certamente influirá e, seu julgamento, e, não improvavelmente, corromperá a sua integridade. (MADISON, James. *O Federalista*, X)

c) Como um indivíduo abandonado a si próprio não pode realizar todas as boas coisas que poderia de outro modo obter, tem de viver e trabalhar com outros. Mas a sociedade não é possível sem simpatia e amor; portanto, a virtude primordial que dever de todos e de cada um desenvolver é o amor à humanidade. (SHARIF, M.M. *Pensamento muçulmano*)

d) Ainda que exista um embusteiro, sumamente poderoso, sumamente ardiloso, que empregue todos os seus esforços para manter-me perpetuamente ludibriado, não pode subsistir dúvida alguma de que existo, uma vez que ele me ludibria; e por mais que me engane a seu bel-prazer, jamais conseguirá que eu não exista, enquanto eu continuar pensando que sou alguma coisa. Então, uma vez ponderados escrupulosamente todos os argumentos, tenho de concluir que, sempre que digo ou concebo em meu espírito *Eu sou, logo existo*, esta proposição tem que ser necessariamente verdadeira. (DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*)

3. Diferencie argumentos dedutivos e indutivos contidos nos seguintes trechos:

a) Como os testes demonstraram que foram precisos, pelo menos, 2,3 segundos para manobrar a culatra do rifle de Oswald, é óbvio que Oswald não poderia ter disparado três vezes – atingindo Kennedy duas vezes e Connally uma vez – em 5,6 segundos ou menos. (*Autopsy on the Warren Comission*. Time, vol. 88, set/1966)

b) Parece que a vontade de Deus é variável, pois o Senhor disse (Gen, VI, 7): “Porque me arrependo de ter feito o Homem”. Mas quem se arrepende do que fez tem uma vontade variável. (TOMÁS DE AQUINO. *Summa theologica*, I, pergunta 29, art. 7)

c) Nota-se, pela situação do país, pelos hábitos do povo, pela experiência que temos tido sobre esse ponto, que é impraticável levantar qualquer soma muito considerável para a tributação direta. As leis fiscais têm-se multiplicado em vão; novos métodos para aplicar a arrecadação foram tentados inutilmente; a expectativa pública tem sido uniformemente desapontada e as tesourarias estaduais continuam vazias. (HAMILTON, Alexander. *O Federalista*, XII)

ANEXO G**Abaixo o golpismo! - Reinaldo Azevedo**

A palavra "golpe" voltou à moda. Também quero empregá-la. A dupla Teori Zavascki-Rosa Weber e o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, escreveram a seis mãos o mais improvável dos roteiros do golpe contra as instituições. Entregue a Hollywood, seria devolvido por inconsistência narrativa. Os nossos vizinhos portenhos, que conseguem fazer sequências de até meia hora sem um único palavrão, se negariam a levar às telas a chanchada fescenina –não que eles sejam muito melhores na hora do voto.

Não foi falta de aviso, acho! Palmas para o jornalismo engajado de esquerda, de direita e de encomenda! A Operação Lava Jato fatiou –foi ela, não o Supremo– o petrolão sob o pretexto de que era preciso enforçar na 13ª Vara o último empreiteiro com a tripa de outro empreiteiro. Dos políticos, encarregar-se-ia o Supremo. É mesmo? Eis aí.

Poucos se deram conta de que essa narrativa era essencialmente mentirosa porque negava a evidência de que a ação criminoso tinha um eixo, um propósito, uma centralidade, um comando. Ou por outra: o petrolão, a exemplo do mensalão, é o braço operacional de um projeto político, liderado pelo PT, de que Dilma é a expressão presente.

E foi essa informação que a Lava Jato sonogou desde sempre dos brasileiros. Nunca antes uma retórica jacobina foi tão servil à manutenção do velho regime! Ah, os incendiários da reação!!!

Quantas vezes estranhei aqui e em toda parte que Eduardo Cunha tivesse se transformado na principal figura do petrolão? Ele pode ser culpado de tudo e de um pouco mais. Mas personagem principal??? É bizarro!

Essa farsa tem autoria: Janot, a quem parabeno pelo golpe, e o Ministério Público Federal. Desde o começo, eles têm demonstrado um rigor exemplar com o presidente da Câmara, tanto quanto parecem ter relaxado, para ser suave, a atenção com Renan Calheiros (PMDB-AL).

A condução da investigação criou a farsa de que são dois os litigantes: Dilma e Cunha. Ela na posição de vítima, e ele na de vilão; ela como a virgem pálida de um romance de Alexandre Herculano, e ele como o invasor, brandindo a espada sarracena, tentando assaltar o palácio. É de dar nojo!

Faltava a colaboração dos dois ministros do Supremo. As liminares concedidas por Teori e Rosa contra parte do rito clarificado –e não inventado– por Eduardo Cunha para a tramitação das denúncias (e não do impeachment) contra Dilma entrarão para a história do direito como um dos maiores exotismos já produzidos pela Justiça. Ninguém entendeu nada. Nem mesmo está claro a que princípio constitucional atendem. É um vexame!

O que a dupla fez foi cassar uma prerrogativa da oposição –além de declarar sem efeito o Regimento Interno da Câmara–, conferindo a Cunha superpoderes que fazem dele, agora sim, o supernegociador do mandato de Dilma. Pode negociar, por que não?, também em causa própria se quiser. Deram-lhe a chave do quarto da virgem pálida.

Rosa e Teori juntaram petrolão e pedalada num abraço insano, contra o Brasil. O roteiro do golpe, que preserva o mandato de Dilma, pune alguns empreiteiros, transforma a Petrobras em vítima e mantém intocada a estrutural estatal que convida à reiteração do crime, já está escrito.

A questão é saber se os brasileiros aceitarão, mais uma vez, o papel de bananas.

Fonte: <http://horacioeb.blogspot.com.br/2015/10/abaixo-o-golpismo-reinaldo-azevedo.html>. (Acesso em 02/12/2015)

ANEXO H**A insustentável leviandade do impeachment**

A naturalização das alternativas não democráticas cogitadas pela oposição é um grave dano ao País
por Ricardo Palacios — publicado 11/08/2015 03h38

Ultimamente permanecia em estado de contínuo espanto cada vez que lia os jornais, acessava as redes sociais, ficava sabendo de declarações de pessoas ilustres e entidades conceituadas ou simplesmente escutava conversas sobre como terminar antecipadamente o mandato presidencial consagrado na Constituição. Via que mais e mais pessoas ao meu redor estavam falando sobre o tema como fato prestes a acontecer. Mas eu me recusava a comentar sobre o assunto como se fosse algo corriqueiro. Desculpem, não estou acostumado.

Lembro que quando era criança e o candidato das preferências de meu pai perdia uma eleição, ele falava que só restava torcer para que o ganhador fizesse um bom governo. Afinal, ia capitanear o barco em que estávamos todos durante os próximos quatro anos. De jeito algum isso significava que abrisse mão de seu direito de criticar o governo, mas, como homem pragmático criado no campo, sabia que os erros e acertos de quem liderasse o governo o afetariam.

Em meio às não poucas perturbações que têm sofrido meu país natal, a Colômbia, só houve duas constituições desde 1886 e durante esse tempo só houve um breve governo militar de quatro anos. Esse período foi a interrupção mais prolongada de eleições presidenciais desde 1833.

Nesses mais de 180 anos de ciclos eleitorais quase ininterruptos, a Colômbia sofreu de guerras civis e externas, perdas de território, desastres naturais, guerrilhas, confronto com poderosos narcotraficantes além das mazelas da corrupção e da pequena política. Com exceção da renúncia de um presidente em 1921 e a situação irregular que levou ao governo militar em 1953, todos os presidentes terminaram seu período presidencial conforme a norma constitucional vigente.

Acredito que parte da fortaleza da Colômbia para não sucumbir perante tantas adversidades está relacionada com esse respeito arraigado pela institucionalidade, pelas regras do jogo. Ou em outras palavras, respeito pelo Estado de Direito.

Um dos indicadores da estabilidade institucional da Colômbia é sua moeda. O peso colombiano não mudou de nome nem teve corte de zeros desde 1903, após uma grande guerra civil. A denominação monetária que usaram meus bisavôs é a mesma de curso corrente hoje. Só por analogia, no mesmo período Brasil já passou por oito redenominações monetárias e já foram cortados muitíssimos zeros. Sem falar das interrupções na continuidade democrática.

Por isso não estou acostumado a falar levemente de terminação antecipada de períodos presidenciais. Não acho que presidentes sejam como técnicos de futebol, que a torcida pede para trocar quando perde três jogos. Os mecanismos extraordinários de afastamento presidencial devem continuar a ser excepcionais se queremos fortalecer o país institucionalmente para resistir às crises.

Me recuso a usar o anglicismo impeachment para esconder o que estava acontecendo. Estávamos presenciando uma “caça ao tesouro” à procura de crimes de responsabilidade para iniciar uma acusação contra a presidenta. Não parecia outra coisa senão uma farsa a grande escala da tragédia que fabricaram contra o presidente Fernando Lugo no Paraguai. Esse não é o caminho de uma oposição responsável.

Diferentemente do que acreditam alguns, não é o governo que está se “venezualizando”, mas a oposição que leva doze anos sem se constituir como uma verdadeira alternativa de poder para a seguinte eleição e agora faz flertes com alternativas não democráticas. A naturalização dessas

alternativas, mesmo disfarçadas com o supracitado anglicismo, é um dos maiores danos que esses segmentos políticos estão causando ao País.

Mas o maior desserviço de todos nesse processo tem sido prestado pela grande imprensa ao ecoar e amplificar alternativas excepcionais como próximas e possíveis dentro da imaginação da população. A discussão extemporânea de cenários contando como certo o término antecipado, de qualquer forma, da mandatária legitimamente eleita, tem colaborado para fragilizar mais a institucionalidade da ainda fraca democracia brasileira.

Mas em meio de tudo, há uma luz no caminho. Pelo dito pela família Marinho do Grupo Globo, na Casa Grande chegaram à mesma conclusão da lógica camponesa de meu pai: estamos todos no mesmo barco. Ficar sem um legítimo capitão só leva o Brasil a navegar erraticamente por águas incertas e isso não faz bem para quem está a bordo. Acho que eles perceberam que instabilidade institucional não combina com negócios.

De um dia para outro, os que apregoavam o dito impeachment ficaram como carpideiras sem morto. Alguns que não se terminam de resignar agora pregam por uma improvável renúncia presidencial. Mais valeria que se resignassem de vez e se preparassem para 2018.

Recusar-me a considerar como razoáveis as ações inconscientes propostas contra o mandato das urnas não impede que possa debater as ações de governo. A avaliação crítica dessas ações faz parte de nosso exercício democrático. Até porque os mandatários não são eleitos simplesmente para cumprir um programa, mas também para lidar com a contingência de fatos imprevistos.

E podem ser questionados em ambos os sentidos. Inclusive, acho muito válido pedir a saída de ministros que fracassam na execução de políticas ou na forma de lidar com as crises. Certa vez escutei que ministros eram como fusíveis. Deviam ser os que se queimam e trocam para proteger a instituição da presidência. Isso é algo sobre o qual deveríamos conversar mais e questiono se não estamos na hora de trocarmos alguns fusíveis.

Ricardo Palacios é médico, brasileiro naturalizado e estuda Ciências Sociais na Universidade de São Paulo.

Fonte: <http://www.cartacapital.com.br/politica/a-insustentavel-leviandade-do-impeachment-3479.html>