

Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas

LÍVIA SUASSUNA*
MICHELLE BATISTA BEZERRA**

RESUMO

Numa perspectiva teórica discursiva da linguagem, o presente estudo buscou analisar se e como professores do ensino fundamental utilizam a avaliação como ponto de partida para a escolha de conteúdos e metodologias na organização de sequências didáticas. O *corpus* da pesquisa foram aulas acompanhadas numa classe da 8ª série do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino do Recife (PE). Registros descritivos das aulas de Língua Portuguesa foram utilizados para a coleta de dados. Os resultados mostraram que a professora observada não planeja suas aulas com base nas dificuldades dos alunos e, portanto, não faz da avaliação um processo reorientador da prática pedagógica e promotor da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Processo ensino-aprendizagem, Avaliação da Educação, Língua Portuguesa.

* Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (lsuassuna@nlink.com.br).

** Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ensino das cidades de Jaboatão dos Guararapes/PE e de São Lourenço da Mata/PE (xelinha7@yahoo.com.br).

RESUMEN

Desde una perspectiva teórico discursiva del lenguaje, el presente estudio buscó analizar si los profesores de la enseñanza fundamental utilizan la evaluación como punto de partida para la selección de contenidos y metodologías en la organización de secuencias didácticas y cómo lo hacen. El *corpus* de la investigación fue el seguimiento de clases en un grupo del 9º año de la enseñanza fundamental de una escuela municipal de Recife (PE). Para la recolección de datos se utilizaron registros descriptivos de las clases de Lengua Portuguesa. Los resultados mostraron que la profesora observada no planificaba sus clases en base a las dificultades de los alumnos y, por lo tanto, no hacía de la evaluación un proceso reorientador de la práctica pedagógica y promotora del aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Evaluación de la educación, Lengua Portuguesa.

ABSTRACT

By making use of a discursive and theoretical perspective of language, this paper sets out to analyze if and how primary school teachers undertake the process of pedagogical assessment in order to choose the contents and methodologies to organize didactic sequences. The corpus of this research focused on a primary school class (8th grade) in the city of Recife, Pernambuco. Descriptive records of the Portuguese classes were used to collect the data. The results showed that the lady teacher observed does not plan her classes based on her pupils' difficulties and therefore does not turn assessment into a process for re-orienting her pedagogical practice and for promoting learning.

Keywords: Learning assessment, Writing, Educational assessment, Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

É reconhecido o papel de destaque que a avaliação desempenha no processo educacional, no qual, historicamente, tem predominado uma perspectiva quantitativa em detrimento da qualitativa e uma visão dicotômica que opõe o certo e o errado, deixando-se de construir significados a respeito das práticas de ensino e das aprendizagens realizadas pelos alunos. Todavia, estudos na área da avaliação da escrita, especificamente das formas de intervenção do professor na correção do texto do aluno, tais como o de Garcez (1998) e o de Ruiz (2001), chamam a atenção para a importância da forma dialógica de mediação pedagógica para a aquisição e o desenvolvimento da escrita por parte dos aprendizes.

Adotando, então, essa segunda perspectiva, entendemos a avaliação enquanto processo e não como simples produto, enquanto formação e não como medida, e propomos a ampliação do olhar do professor sobre o texto do aluno, desfazendo a ideia de que a intervenção didática é sinônimo de correção de erros ortográficos e gramaticais (Calil, 2000).

Isso posto, traçamos como objetivos de nosso estudo:

- 1) analisar, numa perspectiva teórica discursiva, como o texto do aluno, depois de lido pelo professor, retorna para a sala de aula;
- 2) observar o modo como os professores investigados retomam em sala de aula os textos produzidos pelos alunos, atentando, particularmente, para as sequências didáticas desenvolvidas; ou seja, será analisada a maneira como o professor, a partir da identificação de problemas linguísticos e discursivos, elege conteúdos, objetivos e metodologias, com vistas a assegurar as aprendizagens dos alunos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Discurso, escrita escolar e avaliação

Neste estudo, o discurso é entendido num sentido amplo e dialético, como um processo de produção de sentidos numa certa situação sócio-histórica; sendo assim, tanto o fazer docente em geral como a avaliação que o constitui são práticas discursivas. Quando falamos em investigar o que se diz do texto do aluno, referimo-nos não apenas aos julgamentos e discursos pontuais sobre um certo texto, mas também às práticas que se engendram a partir dele.

Tratando-se especificamente de produção de textos, à luz de uma concepção discursiva de linguagem, temos que este é um processo de retorno ao interindividual

daquilo que, pela via das interações, se tornara intraindividual (Geraldi, 1996). O trabalho do locutor é conjunto e revela um movimento contínuo: palavras alheias tornam-se próprias (do interindividual para o intraindividual) e, em seguida, o locutor as oferece para os outros (do intraindividual novamente para o interindividual). Na escola, por meio das atividades de escrita mediadas e organizadas pelo professor, ampliam-se as oportunidades de participação em processos interlocutivos.

Saber escrever, muito mais do que dominar técnicas ou regras gramaticais, é engendrar uma proposta de sentido/leitura. Então, o ato de escrever pressupõe, conforme Geraldi (1995):

- 1) ter o que dizer;
- 2) ter a quem dizer;
- 3) ter razões para dizer;
- 4) constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer;
- 5) dispor dos mecanismos e estratégias do dizer.

Exige, ainda, que o produtor do texto tome decisões em vários níveis – semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical, textual e assim por diante. Os aspectos formais são apenas um dos componentes do texto. O que deve ser privilegiado são os processos de constituição do seu sentido. Segundo Cardoso (1999), um texto tem de valer sobretudo por aquilo que ele significa. O sentido do texto depende do próprio processo de escritura, bem como dos repetidos atos de leitura em que é atualizado a cada vez. Por isso, para Britto (1990), a redação e a leitura têm um aspecto dinâmico e interlocutivo; ambas são atos significativos e a própria condição de existência da escrita.

Para Geraldi (1997), alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros por meio de textos, para os quais vão construindo novos contextos, multiplicando os sentidos em circulação na sociedade. Acrescenta o autor:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (p. 22)

A sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, lugar de interações verbais e diálogo entre sujeitos e saberes. Aí, cabe fazer das aulas de lín-

gua materna momentos em que interlocutores verdadeiros têm o que dizer e o fazem por meio da língua, tomada como atividade, processo criativo que se materializa pelas enunciações (Cardoso, 1999).

Marcuschi e Viana (1997), em trabalho sobre a dimensão social da língua e suas implicações para a avaliação, acreditam que uma leitura atenta das estratégias e caminhos selecionados pelos alunos na elaboração de seus textos pode favorecer a identificação dos obstáculos postos à sua aprendizagem, a problematização das práticas desenvolvidas em sala de aula e a abertura de caminhos para uma atualização da concepção de linguagem adotada e dos procedimentos metodológicos a ela associados.

Nesses termos, por ocasião da avaliação do texto do aluno, em vez de “caçar” e corrigir os erros aí presentes, podemos refazer com ele sua caminhada, problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, chamando a atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos.

Constituir-se como leitor/interlocutor do texto do aluno é, necessariamente, interpretá-lo, fazendo dele uma apreciação qualitativa. Trata-se, quando for o caso, de reestruturá-lo, dando continuidade ao processo interlocutivo em que ele se insere. Esse trabalho de reconstrução do texto conduzirá a outra formulação, que não será o texto original corrigido, mas o resultado de um esforço de reflexão sobre a língua e o discurso (Britto, 1990).

O professor atuaria como um “disciplinador” da atividade do aluno no trabalho com o texto, para empregar um termo sugerido por Guimarães (1998). 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. Cabe-lhe garantir ao aluno o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita, de viver eventos variados de letramento, inclusive fora da escola (Geraldini, 1997; Mayrink-Sabinson, 2002).

Ao defrontar-se com o texto do aluno, o professor, numa perspectiva discursiva, perguntaria o que esse texto diz e como diz; é um trabalho de conferir inteligibilidade ao texto, buscando interpretar seus sentidos e identificar seu potencial didático; um trabalho de considerar as elaborações do aluno, resultantes de seu confronto com novas informações e de seu esforço de produzir conhecimento a partir do que aprende. Em outras palavras, o professor dinamiza um processo de circulação de

discursos em que a polifonia toma o lugar da monologia. Ele é o interlocutor verdadeiro do aluno, um coautor de suas produções, na medida em que interpreta, opina, sugere, corrige, orienta, atribui valor.

1.2 Sequências didáticas

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos (Brasil, 1998), é pelo diagnóstico das capacidades dos alunos que podemos identificar quais são os instrumentos de ensino mais adequados para promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados; é em função destes que as atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do texto devem ser elaboradas.

Nesse sentido, é importante que o professor esteja consciente dos objetivos didáticos que deseja alcançar para que possa planejar e fazer as intervenções necessárias à ampliação dos conhecimentos dos educandos. Na elaboração e na seleção das atividades, a sequência didática pode ser de grande contribuição pedagógica, pois se trata,

segundo Dolz e Schneuwly (1996), de um conjunto de aulas destinadas a ajudar os aprendizes a desenvolverem seus saberes práticos relativos à expressão escrita e oral. Para esses, uma sequência didática consiste em elaborar um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual, que são como instrumentos que permitem agir em situações de comunicação diversas. (Almeida, 2000, p. 134)

Com base na ideia da retomada da produção do aluno em sala de aula, Garcez (1998) registrou e analisou situações de discussão e reconstrução de textos em classes de 3º ano do ensino médio, apoiadas em três grandes eixos teóricos. O primeiro é a concepção da linguagem como produto sócio-histórico, forma de interação social realizada por meio de enunciações. O segundo é um conjunto de formulações de Vygotsky – a linguagem é construída num processo contínuo de internalização de práticas discursivas, pela mediação do signo e do outro, num trajeto que se orienta do social para o individual. O terceiro é a perspectiva sócio-histórica de Bakhtin, que compreende os conceitos de dialogia, polifonia, compreensão e responsividade, monologização da consciência, acabamento e gêneros do discurso.

O trabalho de Garcez mostrou a influência dos modos de participação do outro na construção de habilidades de enunciação de sujeitos em processo de desenvolvimento da prática discursiva escrita e formal. A autora concluiu ser fundamental

o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a própria escrita, bem como no trabalho de reelaboração do texto.

Garcez considera que, para ser bem-sucedido, o enunciador deve apropriar-se das várias habilidades de estruturação do discurso, entre as quais está a capacidade de distanciamento do próprio texto, para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto a um leitor virtual (deslocamento do papel de enunciador para o papel de leitor). E foi justamente isso que a autora investigou e descreveu – situações didáticas de discussão coletiva e reconstrução de textos, em que os alunos agiam sobre o próprio comportamento mental e verbal, avaliando e reescrevendo; enfim, refletindo durante a ação interativa, base da formação de uma atitude autônoma na produção da escrita.

Nessa perspectiva, a correção de textos escolares não seria uma mera aferição do domínio de regras, mas um trabalho de negociação de sentidos, uma prática efetiva de leitura, com todas as suas implicações. Se escrever exige ter em mente 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, requer considerar as condições em que o texto foi escrito, trabalhando num processo de cooperação com o autor (Evangelista et al., 1998). Em decorrência dessa concepção, a postura prescritivista deve dar lugar a uma atitude de mediação, buscando-se analisar as falhas e as virtudes, as ideias e as formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leitura.

Torna-se indiscutível, assim, o papel do professor como mediador da aprendizagem. Para Ruiz (2001), que estudou diferentes formas de correção de redações, a mediação do professor é um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. As leituras que tomam os textos dos alunos como unidades de sentido se revelaram mais produtivas do que aquelas que apenas focalizaram partes do texto ou seus aspectos gramaticais.

As situações didáticas de discussão e reelaboração coletiva de textos se constituem numa alternativa à prática tradicional de ensino de conteúdos gramaticais. O professor, interlocutor efetivo dos alunos, fará perguntas a esses textos, motivadas, sobretudo, pelos problemas neles encontrados. 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.

Na opinião de Geraldi (1991), se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manu-

seados na construção e na reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. 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, além de compreender e incorporar procedimentos enunciativos típicos da interação a distância (Garcez, 1998; Silva et al., 2000).

A condução do trabalho de avaliação/reescrita de textos estaria pautada num projeto didático específico para a disciplina *Língua Portuguesa*, conforme uma concepção de linguagem, e se articularia com um projeto político-pedagógico mais amplo (da escola e/ou da rede de ensino), sustentado em teorias sociopolíticas e de ensino-aprendizagem. O planejamento do trabalho do professor possibilita fazer a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino em sala de aula. Nele, estariam explicitados os padrões (conteúdos, habilidades, competências...) com os quais seriam cotejados os desempenhos e níveis de aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação se apresenta como possibilidade de refletir sobre o processo de ensino, como elemento de uma dinâmica de: a) produção e interpretação de informações; b) concepção de intervenções didáticas adequadas à natureza e à solução das dificuldades e problemas encontrados; e c) condução das intervenções propriamente ditas. Os textos produzidos e discutidos em sala de aula ou a partir dela trazem elementos que poderão compor o conjunto de conteúdos a serem trabalhados ou revisados (Luckesi, 2000; Sousa, 1998; Hoffmann, 1995).

Essas retomadas dos textos dos alunos ainda devem estar ancoradas em outros princípios pedagógicos:

- 1) o resgate da historicidade do conhecimento, no sentido de que, no uso da língua, o aluno terá dúvidas e enfrentará conflitos cognitivos, e aí está a base para a busca e a construção do conhecimento novo;
- 2) a necessidade de estabelecer critérios de avaliação consistentes e diversificados que contemplem também a natureza sócio-histórica e discursiva da linguagem;
- 3) a verificação de erros não pela quantidade, mas pelo tipo, ou seja, em lugar de somar erros e tirar pontos dos alunos, entender os processos cognitivos que subjazem às formulações inadequadas e, a partir daí, criar situações de ensino em que o aluno se aperceba das insuficiências de suas hipóteses e de seus conhecimentos.

2 METODOLOGIA

Nossa pesquisa é primordialmente etnográfica, uma vez que seus dados foram gerados em contextos de sala de aula (envolvem, portanto, práticas pedagógicas e os discursos nelas produzidos). Na definição dos dados a serem tratados, utilizamos o paradigma indiciário, levando em conta que nos interessa menos uma abordagem quantitativa e generalizante e mais a formulação de hipóteses explicativas e reflexões suscitadas por dados singulares.

Para a realização da investigação, foram escolhidas inicialmente duas escolas municipais do Recife. A escolha desse município deve-se ao fato de ele estar envolvido com projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (Nape/UFPE) e também por estar articulado com a UFPE via projetos de formação continuada de professores de redes públicas de ensino.

As observações foram feitas em duas classes da segunda etapa do ensino fundamental: no primeiro ano do terceiro ciclo (5ª série) e no segundo ano do quarto ciclo (8ª série), escolhidas aleatoriamente.¹ O professor da 5ª série, durante todo o período observado, não trabalhou com atividades de produção textual, ficando, desse modo, apenas a 8ª série para ser analisada. Essa turma era composta por 22 alunos na faixa etária entre 14 e 16 anos.

A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a maio de 2007, tendo sido observadas apenas aulas de Língua Portuguesa. Cada aula tinha duração de cinquenta minutos e ocorria seis vezes por semana. Registramos as descrições dessas aulas em diário de campo. Foram analisadas as atividades desenvolvidas quando do retorno das produções textuais dos alunos, ou seja, as orientações dadas pela professora no processo de reescrita, os aspectos textuais privilegiados e a organização de sequências didáticas com base nos conteúdos sugeridos pelos textos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Morais e Ferreira (2006) relatam que, durante um longo período, a avaliação escolar teve o objetivo exclusivo de quantificar o que o discente aprendeu, ou ainda funcionou como forma de punir os alunos. A socialização de novas concepções pedagógicas de ensino-aprendizagem trouxe importantes contribuições para a avaliação na prática docente, uma vez que a avaliação começou “a ser vista como o meio

¹ Na ocasião em que foi realizada esta pesquisa, o ensino fundamental na Rede Municipal do Recife tinha oito anos e era organizado em quatro ciclos de dois anos cada um.

mais indicado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades do aluno” (p. 69). Desse modo, avaliar passa a fazer parte de um processo formativo.

Por outro lado, os autores chamam a atenção para o fato de que, mesmo tendo ocorrido diversas mudanças pedagógicas ao longo dos últimos anos, ainda é possível encontrarmos procedimentos avaliativos inadequados no interior de práticas pedagógicas atuais. Isso mostra, como os autores supracitados relatam, que as mudanças “não ocorrem na sala de aula da mesma forma que elas são planejadas” (p. 70). Ou seja, os professores não se desfazem facilmente de concepções e procedimentos que fazem parte da sua formação e de suas experiências pessoais e profissionais. Diante de mudanças, o docente vivencia conflitos e se questiona: “O professor não vai mais corrigir os textos dos alunos? Os estudantes não vão precisar estudar mais para fazer prova? Com o aumento no número de aluno por professor, como viabilizar esse acompanhamento individual?” (p. 70). Para a superação desses conflitos, é necessário que o docente conheça a concepção pedagógica que embasa as mudanças no processo avaliativo.

A Rede Municipal de Ensino do Recife, da qual faz parte a escola em que foi realizada a observação da presente pesquisa, substituiu, há alguns anos, o sistema de seriação pelo sistema de ciclos de aprendizagem. Os agentes educacionais entendem a avaliação de acordo com a perspectiva formativa. Ao passar por essa mudança – de uma perspectiva classificatória para uma processual –, é possível que os professores da rede tenham vivenciado ou ainda vivenciem os conflitos mencionados anteriormente, fato que, certamente, explica os procedimentos avaliativos identificados em nossa investigação.

Não aconteceu, em momento algum, no decorrer das observações realizadas, o trabalho com sequências didáticas, tal como caracterizadas acima: identificação de demandas de aprendizagem com base nos erros dos alunos, adequação do tempo para a realização e a sequenciação das atividades; ordenação que permita a mudança das capacidades discentes; colaboração com o outro e avaliação das transformações produzidas. Como não houve uma retomada do texto para a elaboração de atividades, relataremos três situações de produção escrita e as correções/intervenções didáticas realizadas em cada uma delas, para apontarmos, em seguida, alguns pontos que merecem reflexão.

3.1 Tema: fome e miséria

Nessa aula os alunos leram o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, e o texto “O homem na janela”, produzido por um ex-aluno da escola. Ambos tratavam da

fome e da miséria. No primeiro, o eu-lírico vê uma pessoa que cata comida no lixo e expressa seu sentimento de pesar diante da cena; no segundo, o personagem explica por que mergulhou numa situação de miséria. Após a leitura, a professora solicitou que os alunos produzissem um texto, criando um narrador que pretendesse ajudar um homem faminto a sair da situação em que se encontrava.

P: Vocês viram a visão dos dois textos. Agora vocês vão escrever tentando ajudar esse homem, sendo amigo, família...

Vejamos a seguir dois textos de alunos elaborados com base na proposta apresentada pela professora.

Texto 1

Produção de texto Título

^{1ª pessoa}
Eu Pela janela vi um menino
na rua catando lixo eu ^{descei} desci e fui
até ele e perguntei o que estava acontecendo
com ele e ele disse que a família
estava passando dificuldade e ^{em} terra que
sair de casa para ajudar os pais e
não sabia voltar para casa
^{2ª pessoa}
? É esta pessoa que estava observando
levei o menino para casa e cuidei dele
e depois levei ^o ele para os familiares
e eles ficaram muito ^{de} felizes ao
ver o menino ^{de novo} de novo.

Texto 2

*Muito bom
(passe o tempo
ou digite no
computador)* Dê um título para o texto
Produção de texto 01/03/07

Eu vendo da janela do meu apartamento que não era um bicho e sim um homem jovem que estava um menino estava se alimentando de uma lata de lixo. eu fui até ele; logo eu perguntei qual era o seu nome? e ele disse: Marcos. Ele aparentava estar muito tempo se alimentando. Estava sujo e com seus trajes rasgados. Perguntei se ele queria ir para a minha casa. eu ia alimentá-lo e emprestar algumas roupas pra ele usar ele disse que sim.

No outro dia eu fui procurar meus amigos da Prefeitura e outros órgãos públicos para poder ajudar Marcos.

Com a ajuda dos meus amigos eu comprei a passagem para ele voltar para a sua casa, e voltar a estudar e ter uma ajuda psicológica. Quando cheguei em casa e contei a Marcos a novidade ele ficou muito feliz e me deu um abraço, logo vi que ele era um menino muito carismático.

Marcos voltou para casa, seu pai tinha conseguido um emprego numa escola. Ele ficou muito feliz e seus pais choraram de tanta felicidade. Marcos voltou a estudar e concluiu os seus estudos.

"O Bicho"? Nunca confunda um ser humano com um bicho. As aparências enganam. O bicho na verdade era um ser humano e que precisa de ajuda.

Após a devolução dos textos examinados, a professora fez alguns comentários pontuais na sala e pediu aos alunos que não voltassem a repetir determinados tipos de erros; os destaques foram os seguintes:

- comentou sobre a pessoa gramatical, dizendo que quem havia começado o texto na primeira pessoa não deveria passar para a terceira pessoa;
- pediu aos alunos que colocassem parágrafos no texto;
- falou para eles não utilizarem letra maiúscula no meio da palavra;

- disse que o gerúndio termina com “ndo” (“O correto é *catando*, *falando* e não *catano*, *falano*”).

Depois de pontuar esses aspectos, prosseguiu com a aula de leitura e interpretação do texto. Enquanto os alunos faziam a atividade, ela chamava alguns e dava orientações individuais sobre a produção. Pediu que um deles invertesse a ordem da frase, para melhorar o sentido, e para colocar um título no texto. Na nossa opinião, ela poderia ter reescrito esse texto coletivamente, uma vez que, além de abranger a sala toda, muitos dos problemas apresentados pelos aprendizes eram similares.

Como a reescrita do texto não é comum nas práticas pedagógicas em geral, pudemos perceber nas falas dos alunos algumas resistências: “Ô, professora! Eu não aguento mais fazer esse texto” (A1). A professora falou com outro aluno: “Tá aqui o seu texto para refazer”. “De novo?! Não já tá bom, não?” (A2).

Uma hipótese que podemos levantar para explicar essa resistência é a falta de objetivos claros para a reescrita. Assim, o aluno resolve os problemas pontuais apontados pela professora, mas não consegue perceber sua escrita como uma interlocução autêntica.

3.2 Tema: antecipação da maioria penal

Nessa aula, a professora aproveitou o debate que acontecera recentemente na sociedade brasileira sobre a antecipação da maioria penal para 16 anos e pediu que os alunos se posicionassem contra ou a favor dessa redução. A maioria da sala foi a favor; a mesma posição que estava sendo veiculada pela mídia. A professora não levou nenhum texto como suporte para esse debate. Ela anotou no quadro um esquema para orientar a produção de um texto argumentativo: apresentação do problema, argumentos contrários, defesa de sua posição, conclusão. Após os alunos darem sua opinião, ela pediu que formassem grupos para produzir o texto.

Percebeu-se que não houve articulação entre essa aula e a última produção escrita apresentada pelos estudantes. Novamente, faltou uma reflexão prévia sobre o tema, o gênero textual a ser produzido, as estratégias para conseguir a adesão do interlocutor, entre outros aspectos. E os mesmos erros voltaram a se repetir em algumas produções, como, por exemplo, a falta de um título e a incorreta marcação do parágrafo. Mostraremos, a seguir, duas produções escritas, uma contra e outra a favor da redução da maioria penal:

Texto 3

13.09.07

PORTUGUÊS Título?

→ EU SOU CONTRA ^{o que?} POR QUE NEM TODOS OS ADOLESCENTES E CRIANÇAS ~~NÃO~~ SÃO IGUAIS AOS QUE ~~ROBAM~~, MATAM, FUMAM, CHEIRAM PRODUTOS TOXICOS; POR ISSO ELAS SE APROVEITAM E FAZEM MUITA DESORDEN NO MUNDO TAMBEM MUITAS PESSOAS SÃO CONTRA ESSE ARGUMENTOS SOBRE A VIOLÊNCIA SOCIAL DO BAIRRO AQUELE QUE VÊ UM ASSALTO NÃO VAI QUERER DIZER PARA ONDE O ASSALTANTE FOI, E NEM SE ECONDEN, POR ISSO ELAS VÃO TER QUE PERGUNTAR E FORÇAR A PESSOA A DIZER E SE NÃO DIZER EL É ~~RESA~~ ^{pensam se} ~~SE~~ ^é CUMPLISSE DE OUTRAS COISAS, POR ISSO SOU CONTRA ESSE ARGUMENTO E VÃO QUERER PRENDER UM INOCENTE QUE NÃO DEVE.

Escreva o título e faça o início falando sobre o tema que você é contra. Cúmplice

Texto 4



maioridade

A violência no Brasil está muito grande cada dia está aumentando já sem se aproveitar da idade para matar e roubar.

É verdade que a metade da população é contra a redução da maioridade penal porque adolescente de 16 anos não ~~é~~ ^é considerado maior de idade.

Entretanto os adolescentes matam e roubam por causa da idade, ^{mas} se eles ^{for} ^{pegos} praticando algum crime se ^{pegos} ^{alguns} meses e depois ~~se~~ ^{praticar} ^{faça} o mesmo crime.

Portanto, seria muito bom que fosse aprovada essa lei da redução da maioridade penal pois se assim acabaria com esse crime nas cidades.

Muitos alunos acabavam não refazendo o texto, embora a professora tivesse solicitado, porque ela não cobrava essa revisão. Pudemos perceber que a ausência de um debate mais profundo e a falta de outros textos defendendo diferentes opiniões deixaram uma lacuna nas argumentações produzidas; no caso do texto 4, afirmou-se que se a antecipação da maioria penal fosse aprovada isso acabaria com a criminalidade nas cidades (quando sabemos que não é na idade que está a raiz desse problema). A nosso ver, os argumentos do aluno precisariam ser revistos, fato para o qual a professora também não chama a atenção.

3.3 Tema: provérbios

A proposta de produção textual aqui descrita foi retirada do livro didático, não tendo, também, ligação com as aulas anteriores e nem com a avaliação feita dos textos passados. Não foi explicada a atividade; simplesmente foi pedido aos alunos que lessem alguns provérbios que figuravam no livro e criassem uma história em que a moral fosse o provérbio escolhido. Após esse comando, um grupo escreveu o seguinte texto, reproduzido na versão digitada pelos próprios alunos:

Texto 5

De Grão em Grão a Galinha Enche o Papo

Em certo dia, no sertão pernambucano havia um pequeno sítio de seu José. Ele possuía em seu sítio um hotifrutigranjeiro. Durante todo esse tempo lá no sítio seu José tinha muita dificuldade com seus animais, principalmente as galinhas que nunca enchiam o papo, seu José estava a procura de uma solução para resolver esse transtorno.

Num amanhecer, seu José precisou ir à feira para vender verduras e legumes entre outros. Ao retornar sentiu algo diferente, lá estavam suas galinhas soltas, acabando com suas verduras e frutas no sítio.

Seu José resolveu tirar uma tarde para conversar com seus animais, para poder chegar a uma solução. Ao escutar seu José falar todas ficaram em silêncio -diz a galinha Lilica que não ia ficar mas calada ela contou tudo o que se passava entre as galinhas. Elas disseram que além de estarem presas sentiam a falta do seu dono e que também não avia comida suficiente para satisfazer sua fome.

Seu José ao conversar com a galinha Lilica, percebeu que estava agindo de modo errado, então resolveu tomar algumas atitudes.

Ele resolveu deixar seus animais mais a vontade. A partir daí seu José foi à feira vender frutas e verduras, ao terminar o expediente na feira ele recolhia a sobra dos alimentos que foram vendidos e levava para seus animais. E lê pegava alguns trocados e sempre comprava de grãos de milho para usar galinhas e daí seu José percebeu que de grão em grão as galinhas enchiam seu papo.

“De grão em grão a galinha enche o papo”; esse foi o provérbio escolhido por um grupo para a elaboração da sua história. Como não houve uma reflexão a respeito do que é provérbio e não se deu destaque à linguagem nele empregada, que é marcadamente conotativa, os alunos escreveram uma história empregando a frase no sentido literal. No momento da avaliação, a professora simplesmente corrigiu os erros gramaticais e não fez comentários sobre o sentido global da história. Queremos, com o trecho da aula descrito, chamar a atenção para a importância de o professor dominar bem o conteúdo a ser explorado em aula e planejar o desenvolvimento de suas ações, embasado nos problemas que identifica na escrita dos alunos. Nesse caso, uma das propriedades mais significativas do provérbio, que é o seu funcionamento metafórico, deixou de ser salientada e, conseqüentemente, aprendida.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados encontrados, concluímos que a professora não atendeu aos princípios básicos estabelecidos pelos PCN, no que tange às sequências didáticas. Durante a observação de suas aulas, verificamos que não houve adequação do tempo para a realização e a sequenciação das atividades, e não ocorreu uma ordenação das atividades que permitisse a mudança das capacidades dos alunos. Ademais, as aulas não tinham nenhuma articulação entre si e não era destinado tempo suficiente à reescrita do texto. A professora observada não pareceu ter planejado suas aulas com base nas dificuldades dos alunos e, portanto, não fez da avaliação uma prática reorientadora do ensino e promotora da aprendizagem. Acreditamos que a maior contribuição desta pesquisa é a confirmação de que, ao avaliar, o professor não deve analisar apenas as imperfeições das produções escritas, mas também deve ter em mente o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, é imperioso identificar as dificuldades e os progressos dos alunos, para, a partir daí, escolher conteúdos e metodologias mais adequados para dar prosseguimento ao processo de ensino e garantir a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. L. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 127-147.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. A Redação: essa cadela. *Leitura: teoria e prática*, v. 9, n. 15, jun. 1990, p. 17-21.
- CALIL, E. Os Efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. *Leitura: teoria e prática*, v.

- 19, n.15, dez., 2000, p. 53-57.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- EVANGELISTA, A. A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Cadernos CEALE, v. 3, n. 2, Belo Horizonte, out.1998.
- GARCEZ, L. H. C. *A Escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, UnB, 1998.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos – v.1*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24. Aprender e ensinar com textos de alunos.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. O Professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-53.
- GUIMARÃES, E. Dimensões do texto. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, p. 153-158.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 6.ed., Porto Alegre: Mediação, 1995.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCUSCHI, E.; VIANA, M. Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. (Org.). *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: UFPE, 1997, p. 25-68.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. O Que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Ensina-se, mesmo, a ler e escrever? *Leitura: teoria e prática*, v. 20, n. 38, p. 52-60, mar. 2002.
- 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. (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 65-80.
- RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2001.
- SILVA, E. M. et al. Leitura, produção de texto e análise linguística: articular para melhor avaliar. In: CARVALHO, M. H. C. (Org.). *Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental*. Recife: UFPE, 2000, p. 75-117.
- SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Idéias*, n. 30, p. 161-174, São Paulo: FDE, 1998.

Recebido em: junho 2010

Aprovado para publicação em: outubro 2010

