

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E DO LIVRO DIDÁTICO

Marilia de Carvalho Caetano OLIVEIRA
José Antônio Oliveira de RESENDE
Universidade Federal de São João del-Rei (DELAC)¹

mariliacarvalho@ufsj.edu.br
jresende@mgconecta.com.br

Resumo: Este estudo apresenta as conclusões advindas da análise de relatórios de estágio de língua portuguesa, os quais foram produzidos por alunos do curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei no período de 2009 a 2011. São discutidos, aqui, pressupostos teóricos acerca da avaliação, focando-se na concepção de avaliação demonstrada pelos professores de língua portuguesa, que pode ser inferida a partir de determinadas práticas pedagógicas relativas à leitura, à produção de textos, à oralidade e aos conhecimentos linguísticos. Essa relação entre os pressupostos quanto à avaliação e as práticas de sala de aula normalmente é observada no trabalho com o livro didático, sendo que esse material, muitas vezes, é o único recurso de que o professor dispõe e, outras vezes, é a opção mais conveniente. Objetiva-se, com base nas orientações dos PCNs de Língua Portuguesa, de estudiosos do processo de avaliação, como Romão (1998) e Fernandes (2009) e de estudos sobre o livro didático, fundamentados em Resende (2007) e Rojo; Batista (2003), verificar que ênfases têm sido dadas a cada prática, como têm sido seus mecanismos de avaliação e quais têm sido as concepções de avaliação utilizadas pelos referidos professores a partir do uso do livro didático.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado; ensino de língua portuguesa; avaliação; livro didático.

1. Introdução

O presente trabalho foi motivado por estudos realizados no Grupo de Estudos da Prática de Ensino de Língua Portuguesa (GEPELP), da Universidade Federal de São João del-Rei – MG. Serão discutidos aqui os resultados obtidos a partir da análise de relatos escritos pelos estagiários do curso de Letras, cujos estágios foram realizados em escolas de ensino fundamental e médio de instituições públicas e privadas da região, no período de 2009 a 2011. Priorizam-se, assim, a análise das práticas de linguagem trabalhadas pelos professores, o uso do livro didático e as estratégias avaliativas em questão.

Diante disso, talvez como corolário natural, torna-se difícil o desenvolvimento pelo livro didático de uma postura avaliativa que problematize o conhecimento numa perspectiva dialética e histórica, ou seja, com base na dinâmica da relação ensino-aprendizagem, seus conflitos, superações e contextualizações. Propostas didáticas que engessam os conteúdos, abstraindo-os de sua realidade situacional, dificultam o diálogo interativo com a avaliação que se coloca como meio de intervenção pedagógica.

¹ Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei.

Se o livro didático proporciona atividades de ajuste cognitivo, muitas vezes elas são elaboradas no sentido de se rever o que foi informado e averiguar se as respostas dadas estão em conformidade com o que se espera normativamente delas.

2. Língua portuguesa: ensino, material didático e avaliação

O ensino de língua portuguesa deve oferecer oportunidades de reflexão sobre as práticas de linguagem, para que tais conhecimentos contribuam para a construção da competência discursiva dos discentes, a fim de que estes possam usar os recursos linguísticos de modo proficiente. De acordo com os PCNs,

os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. [...] De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. [...] Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO. (BRASIL, 1998, p. 34-35).

Essas orientações sugerem, portanto, que o ensino de língua portuguesa tradicional, focado apenas em aspectos da gramática normativa, deve dar lugar a uma visão mais abrangente sobre o uso e a reflexão linguística, contemplando, inclusive, uma reflexão sistemática sobre as práticas orais e sobre a escuta de textos, processos muitas vezes desconsiderados pelos docentes.

É relevante frisar, ainda, que essas práticas constituem-se como uma totalidade e seu ensino não deve ser fragmentado, como se entre elas não houvesse relação, o que poderia gerar a inviabilidade da aprendizagem. A esse respeito, os PCNs afirmam que

ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998, p. 36).

Essa “nova” postura pedagógica requer, conseqüentemente, “novos” perfis tanto de alunos como de professores, ou seja, o aluno deve apropriar-se e dar significado, dentro do contexto em que está inserido, aos conhecimentos socialmente adquiridos; por outro lado, cabe ao professor, em vez de transmitir conhecimentos prontos, possibilitar situações de aprendizagem que facilitem aos discentes o estabelecimento de relações significativas sobre o que foi proposto.

O tratamento didático dos conteúdos, portanto, deve refletir a visão epistemológica do professor. Dessa forma, é necessária uma concepção sobre as práticas de linguagem a serem trabalhadas, para que as estratégias propostas sejam adequadas aos objetivos perseguidos.

Em primeiro lugar, ensinar língua oral

deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Isso quer dizer que não basta deixar o aluno falar para que a oralidade seja contemplada na sala de aula, mas é necessário um trabalho mais estratégico a partir dos recursos dessa modalidade, principalmente daqueles ligados a um estilo mais formal. É nesse ponto que ocorre um equívoco cometido por quase todos os livros didáticos de português. Ao proporem atividades supostamente orais, na verdade, tais atividades são apenas de escrita informal.

Em outras palavras, é comum encontrarem-se nos livros didáticos atividades que envolvem charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, sendo elas rotuladas como exercícios de oralidade. Na verdade, tais exercícios não levam o aluno a falar coisa alguma, não se constituindo assim como uma atividade de oralidade. São, por assim dizer, atividades que envolvem uma escrita informal, recolhendo em si apenas marcas da linguagem falada. Porém, tais marcas se colocam por escrito e os exercícios que os alunos fazem a partir desses gêneros textuais são puramente escritos.

Contempla-se, então, a ideia limitada e generalizada de que a função da escola é ensinar a língua escrita, pois falar o aluno já sabe. Ledo engano. Segundo Marcuschi (2001),

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem *onde* e *como* situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de *influências mútuas* entre fala e escrita. Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2001, p.21. Grifos do autor.)

Por sua vez, a leitura de textos escritos

é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, 69-70).

Trata-se, então, de um abandono da concepção de leitura como algo passivo por parte do leitor. Em vez de extrair significados prontos, o leitor precisa, de certa forma, reconstruir o

caminho do autor através das pistas deixadas no papel, utilizando determinadas estratégias de controle do processamento da informação. Tal concepção de leitura se coloca, inclusive, como elemento fundamental para o desenvolvimento argumentativo do leitor, uma vez que ele estabelecerá inter-relações, conhecerá embasamentos argumentativos e observará usos estratégicos dos recursos linguísticos.

Com relação à produção de textos orais, os PCNs orientam que suas atividades de ensino devem incluir a organização de

[...] situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala que: a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino; b) ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora; c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação; d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente; e) reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino. (BRASIL, 1998, p. 74).

Percebe-se, assim, que o trabalho com textos orais ultrapassa o caráter puramente informal da manifestação/participação oral do aluno na sala de aula. Pelo contrário, ele deve oferecer uma reflexão mais aprofundada sobre os recursos constitutivos dos gêneros ligados à modalidade oral escrita, para que os discentes tenham a capacidade de uso e reflexão sobre esses recursos.

Já na produção de textos escritos, o autor precisa associar um conjunto de elementos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. De acordo com os PCNs,

pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. (BRASIL, 1998, p.76).

Por outro lado, dentre as atividades de produção de texto escrito, podem-se citar a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria, mas não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria.

Propõe-se, aqui, começar e terminar pela tarefa mais complexa, isto é, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado.

Esse trabalho com o texto de autoria, por sua vez, exige uma consciência de que todo texto demanda uma consistência interna (recursos linguísticos) e uma consistência externa (espaço e interlocução), nos termos utilizados em Resende (2007):

Conhecer as condições materiais da construção do texto e nelas intervir é ter a consciência de que o texto demanda uma consistência interna – no que se refere à sua estruturação linguística – e uma consistência externa – no que se refere aos domínios da interlocução e à função social. Essa consciência confere ao texto uma dimensão dialética, em que o repetível e a diferença, o mesmo e o novo interagem. Dessa interação emerge o fato de que o texto não

é somente a estrutura linguístico-textual prévia; o texto também é construção engajada com o momento. O texto também é história. (RESENDE, 2007, p. 156.)

É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didático-textuais mais adequadas. Para essa análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.

Ainda com Resende (2007), esse trabalho pedagógico com o texto de autoria requer uma cognição e uma metacognição. Cognição quanto aos recursos que podem ser empregados, transformados ou até mesmo negados no texto. Metacognição quanto ao modo de se empregar, transformar ou negar tais recursos. [...] a apresentação apriorística de regras gramaticais e textuais em detrimento do uso real do texto desconhece determinadas nuances estratégicas da construção do texto, uma vez que tais nuances se devem ao fato de que a manifestação linguística é circunstancial. (RESENDE, 2007, p.156.)

Além da escuta, leitura e produção de textos, o ensino de língua portuguesa prevê ainda a prática de análise linguística. Os PCNs sugerem que essa prática pressupõe trabalho com atividades epilinguísticas e metalinguísticas:

parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. (BRASIL, 1998, p. 78).

Portanto, o trabalho com análise linguística constitui a imprescindível etapa de reflexão sobre a língua, ao lado das outras práticas, que constituem o eixo do uso. Essas outras práticas dizem respeito ao fato de se ensinar a língua dentro de seu fluxo discursivo. Para isso, fatores como interlocução, intencionalidade, contexto e gênero textual devem ser observados. Afinal de contas, como lembra Antunes (2009): “Conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social.” (ANTUNES, 2009, p. 37.)

Diante disso, uma abordagem e uma interferência sobre aspectos diversos do acontecimento da linguagem oral e escrita não são contempladas. Ainda com Rojo (2003):

Lidar com os aspectos discursivos dos textos em sua efetividade, reconhecer os interdiscursos e as diversas linguagens sociais presentes nos textos orais e escritos, encarar a fala oral pública como um objeto letrado sobre o qual a escola tem um papel, trabalhar as propriedades formais e estilísticas da linguagem em sua relação com o funcionamento dos textos e discursos são atividades – centrais, no processo de letramentos – que ainda estão longe da realidade dos LDs que circulam em nossa rede pública hoje. (ROJO, 2007, p.98-99.)

É importante ressaltar que as práticas de ensino de linguagem devem ser constantemente monitoradas (avaliadas) pelo professor pelas seguintes razões: a) verificar o grau de compreensão dos alunos, de que forma eles aprenderam e sob que condições; b) permitir ao professor analisar criticamente sua prática educativa. Por essas razões, a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos pontuais.

A palavra avaliação pode sugerir uma série de concepções, desde as mais tradicionais até as mais alternativas. Segundo Romão (1998),

podemos reduzir as concepções de avaliação a dois grandes grupos – evidentemente referenciados e duas concepções antagônicas de educação. [...] Se encarmos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de ‘verdades absolutas’ e ‘padronizadas’. Se, pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendrada de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação. (ROMÃO, 1998, p. 58).

Sendo assim, a escolha pela primeira concepção tenderá a uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional que persiga ‘verdades absolutas’ e ‘padronizadas’, levando à construção de uma teoria da avaliação baseada no julgamento de acertos e erros que conduzem a prêmios ou punições. Já a segunda concepção encara a vida como processo, tendendo para uma teoria dialética do conhecimento que engendra uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação, em que os sucessos ou insucessos dos aprendizes são importantes indícios para as decisões subsequentes.

Essa segunda concepção tem sido justamente a concepção de avaliação sugerida pelos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica.

Entende-se, portanto, que a avaliação deve ser compreendida como um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. (BRASIL, 1998).

Ressalta-se que, a cada nova situação de aprendizagem, devem ser utilizadas adequadamente as funções prognóstica, diagnóstica e classificatória da avaliação. Quando, por exemplo, o objetivo do professor é verificar o domínio de conhecimentos e habilidades prévias necessários à aprendizagem de novos conteúdos, a avaliação tem uma função prognóstica. Ou, se o objetivo do professor é verificar se os alunos estão acompanhando o desenvolvimento dos conteúdos com mais ou menos dificuldades, a avaliação tem uma função diagnóstica. Se, por fim, houver a necessidade de expedição de um documento comprobatório da aquisição das habilidades adquiridas, a avaliação, neste caso, será apresentada com uma função classificatória.

Isso quer dizer que são os objetivos de ensino que devem guiar a avaliação, considerando ainda que os mesmos permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. De acordo com os PCNs,

critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos

centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade. (BRASIL, 1998, p. 94).

Essa definição de critérios, por conseguinte, deve estar associada a uma concepção de avaliação mais abrangente, mais dialógica, que possa coadunar aspectos qualitativos com os quantitativos (quando requisitados). Fernandes (2009, p. 56) denomina esse tipo de avaliação como formativa alternativa, já que “trata-se de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e aprendizagem”.

A avaliação formativa alternativa, por seu caráter reflexivo e autonomizador, pressupõe que alunos e professores assumam responsabilidades, já que são sujeitos do processo. Fernandes (2009) afirma que ao professor caberia

organizar todo o processo de ensino; propor tarefas apropriadas aos alunos; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar suas estratégias; utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. (FERNANDES, 2009, p. 59).

Verifica-se que as responsabilidades do professor não são poucas e, de modo geral, cabe a ele o gerenciamento de todo o processo. A esse respeito, vale ressaltar a importância de dois fatores: a transparência e o *feedback*. Isso porque qualquer processo de avaliação tem de ser transparente, ou seja, os objetivos, as aprendizagens a serem desenvolvidas e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar disponíveis a quem quiser ter acesso a eles. Do mesmo modo, os critérios de avaliação também devem ser apresentados de forma clara, já que eles constituem um fator imprescindível de orientação dos alunos. Além da transparência, o *feedback* assume papel fundamental, já que ele estabelece a comunicação e a interação entre os sujeitos envolvidos na avaliação. Segundo Fernandes (2009, p. 99), o *feedback* é essencial na aprendizagem porque, por meio dele, “os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos padrões, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos, considerando a comparação de seus desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos”.

Fica evidente, portanto, que, no processo avaliativo, não se pode prescindir do papel dos alunos, que devem manifestar comportamento automonitorativo em todas as etapas. Aos alunos caberia, então,

participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores; utilizar o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regular suas aprendizagens; analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da autoavaliação; regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos; partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; organizar seu próprio processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p. 59-60).

As responsabilidades inerentes aos alunos, além das questões já discutidas anteriormente, dão relevo à autoavaliação, levando em conta que se pretende uma postura

bastante participativa por parte daqueles. A autoavaliação é importante porque, segundo Vasconcelos (1998, p. 49), “ajuda o aluno a se localizar no processo, favorece o desenvolvimento da autonomia”. Porém, o autor adverte que é necessário abrir mão do autoritarismo que, muitas vezes, é praticado nas escolas. Nesse caso, seria mais conveniente deixar a nota de lado, pelo menos nas situações mais formativas, sem vínculo dessa autoavaliação com a aprovação/reprovação do aluno. Talvez dessa forma, os resultados desse processo sejam mais fidedignos, e os alunos possam ter liberdade de refletirem sobre seu comportamento sem a preocupação de que isso poderá afetar sua nota.

Desse modo, as práticas de avaliação devem levar em conta a complexidade de seu próprio processo e do processo no qual está inserida. Em outras palavras, levar em conta seu diálogo com as práticas de ensino da linguagem e os recursos e materiais didáticos disponibilizados no ensino, considerando que os desdobramentos desse diálogo podem se refletir em aprendizagens mais significativas.

3. Apresentação e discussão dos dados coletados nas pastas de estágio

Apresentam-se, abaixo, os dados coletados a partir dos relatos dos estagiários. As seções foram segmentadas de acordo com os itens objeto desta pesquisa, e a análise foi estruturada a partir da operacionalização desses aspectos nos ensinamentos fundamental e médio.

3.1. Práticas de linguagem e estratégias de ensino, que incluem reflexão sobre a postura do professor e o comportamento dos alunos durante as aulas

3.1.1. Ensinos Fundamental e Médio

Pelo que se observou nos relatórios, foram trabalhadas nesses níveis de ensino, nas escolas públicas e privadas, atividades de leitura, conhecimentos linguísticos, produção de textos e, de modo mais tímido, a oralidade. Na maioria das vezes, as atividades eram desenvolvidas de acordo com a proposta dos livros didáticos adotados, os quais estavam organizados em torno dos gêneros textuais para cada etapa.

Apesar de o material didático parecer inovador, em muitos casos, percebe-se ainda uma forte tendência ao uso de estratégias tradicionais de ensino, com predomínio de aulas expositivas e desconexão entre as práticas de linguagem.

Por outro lado, alguns professores ainda se preocupam com a formação mais rica de seus alunos e propõem atividades diferenciadas, como feiras, seminários, projetos, apresentações artísticas, produção de jornal etc. Uma peculiaridade das escolas particulares, nesse aspecto, diz respeito à sobrecarga dos alunos com atividades extras, o que às vezes os deixa um pouco desorientados, segundo o relato dos estagiários.

Com relação à leitura, percebe-se, em algumas escolas, uma preocupação mais explícita com esse processo, já que em determinadas escolas públicas, por exemplo, os alunos são levados a lerem um livro de sua escolha por semana e, ao final do mês, um desses livros é selecionado para a realização de um trabalho.

As atividades de produção de textos escritos, por sua vez, não são menos frequentes que as de leitura e, normalmente, seguem as propostas do livro didático. Nas escolas particulares, as atividades de redação são mais recorrentes, já se pensando, inclusive, no vestibular, mesmo em se tratando ainda do ensino fundamental. Porém, em todas as escolas, a ênfase é direcionada à produção de textos escritos, considerando que a produção de textos orais parece não ser trabalhada estrategicamente, sendo considerada apenas quando o aluno se manifesta oralmente em sala de aula.

Os conhecimentos linguísticos também são trabalhados de acordo com o livro didático, porém, pelo que parece, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, ainda convivem visões de ensino de gramática descontextualizada ao lado de uma visão mais textual-discursiva, o que sugere que uma visão inovadora (ou não) de ensino está ligada mais à opção de postura profissional dos professores que por orientações normativas da escola de modo geral.

A oralidade, por sua vez, parece ser a prática menos trabalhada de forma estratégica pelos professores. Na maioria dos relatos, o trabalho com a oralidade resume-se às apresentações orais de trabalhos (individuais ou em grupo) ou mesmo à participação dos alunos em sala; nos dois casos, sem um tratamento mais pormenorizado dos recursos de expressão oral. Verificou-se que, em algumas escolas públicas de ensino médio, foi dada maior ênfase à oralidade a partir da realização de um maior número de atividades orais.

Os dados anteriores revelam que, felizmente, a maioria das práticas de linguagem vêm sendo trabalhadas sistematicamente nas escolas, porém, ainda se percebe uma visão fragmentada no ensino das mesmas, em que, por exemplo, os conhecimentos adquiridos durante a análise linguística não são utilizados na produção de textos orais e escritos.

Esses procedimentos variados de ensino tendem a suscitar também comportamentos variados por parte dos alunos nos ensinos fundamental e médio. Tanto nas escolas particulares quanto nas públicas, há alunos interessados e comprometidos como também há aqueles que não se interessam por quase nada. Percebeu-se, dessa forma, o que não é novidade, que quanto maior o comprometimento do professor, quanto maior seu conhecimento a respeito do contexto social dos alunos, maior a possibilidade de estes também se envolverem como sujeitos do processo, podendo a escola deixar de ser o local onde se cumpre uma obrigação, onde se vai para satisfazer aos pais ou para contemplar o cumprimento de aspectos legais. Dessa forma, ratifica-se a afirmação de que o “conhecimento do contexto social dos alunos é de fundamental importância. [...] Podemos dizer o mesmo do conhecimento psicológico e cognitivo dos alunos, pois é a partir dessas informações que o professor poderá adequar seu planejamento e suas estratégias de ensino”. (MORETTO, 2001, p. 45).

Quanto às ações relativas à disciplina na sala de aula, alguns recursos inusitados são utilizados ou para mantê-la ou para punir os alunos mais rebeldes: numa escola pública de ensino médio, por exemplo, o professor utiliza um apito quando os alunos estão mais agitados (e, por incrível que pareça, depois do apito os alunos se calam). Outra prática verificada numa escola pública de ensino fundamental, menos inusitada, mas inadequada, diz respeito à utilização de cópia de textos como forma de punição para os alunos indisciplinados. Esse tipo de procedimento parece inconveniente, já que pode gerar no aluno um repúdio ao ato de escrever, o que vai de encontro à proposta vigente.

Um diferencial que merece ser destacado diz respeito ao apoio extraclasse aos alunos. Percebeu-se que, nas escolas particulares, essa é uma preocupação recorrente, e as aulas extras são ministradas principalmente depois dos resultados das avaliações. Percebeu-se, ainda, em relação a isso, que existe, principalmente nas escolas públicas, falta de orientação e apoio a alunos com necessidades especiais. Verifica-se que, na prática, os portadores de necessidades especiais não podem contar com profissionais especializados e, por isso, ficam como que deixados de lado na sala de aula, já que o professor regular não sabe como agir com eles, configurando, assim, uma pseudoinclusão.

3.2. O uso do livro didático

3.2.1. Ensinos Fundamental e Médio

Nesta seção, também o uso do livro didático foi comentado conjuntamente quanto ao ensino fundamental e ao médio pelas mesmas razões da seção anterior, no que diz respeito às práticas de linguagem e estratégias de ensino.

Pelas observações contidas nos relatórios examinados, os livros didáticos de português em uso nas escolas onde os alunos realizaram seus estágios se estruturam de modo tradicional quanto ao tratamento gramatical. Há livros que apresentam uma variedade considerável de textos e de gêneros textuais, mas as atividades referentes a esse material quase sempre incorrem na exploração da gramática normativa. Conforme verificado, ainda prevalece em algumas coleções, como lembra Rojo (2003), um “trabalho transmissivo” com os conhecimentos linguísticos, no qual a metalinguagem é sempre recorrente.

Grande parte das coleções de livro didático de português se organiza de modo seccionado quanto à distribuição dos conteúdos gramaticais. Em outras palavras, a gramática da língua portuguesa é ensinada como que desvinculada da própria língua portuguesa.

Os conteúdos são distribuídos quase sem uma conexão entre si. Passa-se de um conteúdo para o outro de maneira linear e repentina, além do agravante de quase nunca estabelecerem um diálogo com a instância discursiva na qual eles poderiam aparecer.

As práticas textuais que envolvem a escrita do alunado, apesar de algumas propostas inovadoras, ainda apresentam uma significativa influência modelar e centrada no produto final, não relevando tanto os matizes do processo da construção do texto.

A preocupação didática e reflexiva com a oralidade praticamente inexistente. As atividades linguísticas se limitam quase sempre ao texto escrito. Por meio dos relatos em questão, pôde-se observar que as atividades que o livro didático traz quanto às práticas de linguagem muito pouco – ou quase nada – contemplam o exercício de uma oralidade efetiva, em que o uso discursivo e pragmático da fala seja realmente objeto de reflexão e discussão. Além disso, tais atividades se concentram em grande parte na observância das conceituações e prescrições da gramática tradicional.

Além disso, o livro didático, em algumas salas de aula observadas, é visto como um passaporte para o aluno. Sem esse material, o aluno estaria como que alijado da aula, uma vez que o livro didático é trabalhado como um fim e não como um meio.

Quanto aos temas de cada unidade, alguns deles se repetem de uma coleção para a outra. Não somente os temas, mas também os conteúdos gramaticais e sua distribuição ao longo do livro.

O aspecto lúdico é explorado em praticamente todas as coleções observadas. Entretanto, as atividades se caracterizam mais como uma seção de passatempo do que propriamente lúdicas, já que aspectos textuais e linguísticos raramente são problematizados e ressitoados por meio do jogo. Ou seja, o jogo é usado apenas para a confirmação do que foi informado em nível de conteúdo. Privilegia-se, com tais atividades, a reprodução em detrimento da transformação.

Por outro lado, há relatos que apontam para professores que complementam o conteúdo do livro didático adotado, trazendo para as aulas exercícios e outras atividades variadas. Em algumas das vezes, tal complementação pelo professor é fruto do reconhecimento deste quanto a insuficiências do material didático disponível. Ocorre também o fato de os alunos também tecerem críticas quanto ao livro didático, colocando-se ora desfavoravelmente, ora de acordo com o material.

Quanto a um trabalho multimodal com o livro didático, explorando-se o entrecruzamento de diferentes códigos, isso é realizado pela minoria dos professores.

É interessante mencionar um dado importante: em algumas escolas não é adotado o livro didático, mas a apostila formulada por um curso de renome. Isso é comum nas escolas particulares e não nas públicas. No entanto, as apostilas observadas não se organizam de

modo muito diferente do livro didático. Também privilegiam a metalinguagem e a gramática tradicional, apesar de apresentarem algumas inovações.

3.3. A concepção, os procedimentos e os instrumentos de avaliação

3.3.1. Ensinos Fundamental e Médio

Os dados revelaram que ainda prevalece, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, uma concepção tradicional de avaliação. Percebe-se uma preocupação ainda acentuada com a aplicação de provas formais, individuais, utilizadas com caráter ameaçador ou não, em que alguns alunos manifestam postura de ansiedade, apesar de outros não a manifestarem. Percebe-se, ainda, que, nas escolas particulares, a nota aparece mais fortemente como um elemento incentivador, ou seja, a maioria das atividades vale nota. Nessas escolas, também foi verificada uma postura mais resistente a práticas alternativas de avaliação. Parece aqui haver uma total deturpação dos objetivos de ensino, ou seja, o objetivo principal das atividades realizadas é adquirir nota e não prioritariamente o conhecimento.

No ensino fundamental, tanto público quanto privado, parece haver maior utilização das funções prognóstica e diagnóstica da avaliação (inclusive com retorno aos conteúdos não aprendidos pelos alunos), ao lado da função classificatória. No ensino médio, pelo contrário, a predominância é quase total da função classificatória, talvez motivada pela necessidade demonstrada de preparação para o vestibular ou Enem (que são, por natureza, seletivos). No ensino fundamental, as escolas públicas realizam atividades de preparação para o SIMAVE e a Prova Brasil, enquanto as escolas particulares já demonstram preocupação com o vestibular. Aqui, novamente, parece haver um desvirtuamento em relação aos objetivos de ensino, que passam a ser focados na obtenção de uma classificação e não necessariamente no que é preciso aprender em cada nível.

Nas escolas públicas de ensino fundamental, é prática comum a utilização de bilhetes avisando sobre o dia das provas, bilhetes estes que devem ser devolvidos com a assinatura dos pais. Em certas escolas, a prova, depois de entregue, também deve voltar assinada. Segundo Vasconcellos (1998),

a solicitação para que os pais assinem a prova, embora comum em várias escolas, é uma prática negativa, pois além de dar ênfase à avaliação como mero produto, traz um caráter policaiesco, tira a responsabilidade do aluno para com seu estudo, sem contar ainda o tempo enorme que se perde em sala de aula para administrar o controle de quem trouxe ou não a prova assinada. (VASCONCELLOS, 1998, p. 57).

Portanto, os professores devem refletir constantemente sobre os procedimentos utilizados em suas práticas pedagógicas, já que algumas tradicionalmente tomadas como positivas ou democráticas podem, na verdade, constituir-se como práticas controladoras e antiautônomas.

As avaliações formais, em algumas escolas privadas de ensino fundamental aplicadas sem os alunos serem avisados, normalmente, abordam as práticas de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos, sendo mais comum o foco nas atividades acerca dos conhecimentos linguísticos e mais raras atividades que explorem características ligadas à oralidade. Sabe-se que essas avaliações são pontuais, classificatórias e por isso não são vistas como procedimentos “naturais” à sala de aula. A esse respeito, Vasconcellos (1998) afirma que

a superação destas atividades especiais, através da avaliação das diversas atividades do aluno no dia a dia pode se dar passo a passo, a partir das séries iniciais. No entanto, se o professor não estiver conseguindo seguir este caminho e for dar um “momento especial” de avaliação, é preferível então que avise, que jogue claro com os alunos. (VASCONCELLOS, 1998, p. 52).

Ou seja, segundo o autor, nas condições de avaliação que hoje são oferecidas, é melhor que o aluno seja informado sobre os dias de prova, para que o mesmo não seja surpreendido e isso possa contribuir para seu fracasso.

Além dessa modalidade de avaliação, também são utilizados, em todos os níveis de ensino, trabalhos individuais e em grupo, considerando que, nas escolas públicas, os trabalhos em grupo são mais raros. Esse procedimento foi justificado pelos professores por questões de indisciplina. Esse argumento, por um lado, pode ter procedência. Por outro lado, quanto menos trabalhos em grupo esses alunos realizarem, menos eles irão adquirir competências necessárias a esse tipo de atividade, o que certamente acarretará mais indisciplina, justamente por não terem vivenciado e aprendido como executar tais procedimentos, não sendo possível ao professor avaliar o que está em desenvolvimento nos alunos e poderia vir à tona na interação com os colegas do grupo.

Após as avaliações vários procedimentos puderam ser observados. As escolas públicas de ensino fundamental e médio oscilaram entre ausência total de *feedback*, realização de *feedback* com ou sem retorno aos conteúdos, trabalhos de recuperação para alcançar nota, reavaliação para os alunos que não obtiveram média. As escolas particulares de ensino fundamental e médio oscilaram entre “*feedback*” dado através de gabarito publicado na *internet*, sem comentários do professor; realização de *feedback* com ou sem retorno aos conteúdos. A esse respeito, há que se pensar: se o processo de ensino-aprendizagem é dialógico e se o professor não manifesta seu parecer relativo ao desempenho apresentado pelo aluno, o processo fica incompleto. Além disso, se o *feedback* não conduz a um retorno às questões que não foram bem compreendidas ou se ele aponta defasagens de aprendizagem e o professor as desconsidera, sua função não está sendo contemplada. Dessa forma, estará ganhando reforço apenas o caráter classificatório da avaliação e a função diagnóstica, que muitas vezes redireciona o trabalho docente, acaba sendo desprezada.

Outros procedimentos posteriores à avaliação também foram observados, como a prática de premiar os alunos que se saíram bem no processo. Isso foi percebido em uma escola pública de ensino fundamental, em que a pedagoga distribuiu pirulitos nas salas aos alunos que alcançaram média ao final do bimestre. A reação dos demais colegas, claro, não foi positiva e talvez isso tenha gerado mais repulsa ao ambiente escolar por parte daqueles que não foram premiados.

Merece comentário ainda o processo de autoavaliação. Os dados analisados revelaram que esse processo é realizado apenas em algumas escolas públicas de ensino fundamental e parece que, na maioria dos casos, quando ocorre, a autoavaliação está atrelada à nota, o que não parece conveniente. Isso porque, quando a autoavaliação vale nota, “verifica-se o sério risco de ser distorcida em função da preocupação com o ‘passar de ano’: o aluno passa a calcular quanto precisa se dar para poder corrigir a nota do professor e chegar à média”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 49). Esse tipo de contexto esvazia todo o significado da autoavaliação e seus resultados, obviamente, não podem ser considerados.

Verifica-se, portanto, a existência concomitante de diferentes concepções, procedimentos e instrumentos acerca da avaliação. Pelo que se observou, essas opções estão mais ligadas às escolhas profissionais do professor que ao nível ou à instância de ensino.

4. Considerações finais

A partir deste trabalho, foi possível fazer um levantamento acerca das orientações oficiais relativas ao ensino de língua portuguesa em comparação com os procedimentos pedagógicos que vêm sendo realizados, na atualidade, por algumas escolas.

Percebeu-se que alguns aspectos têm sido contemplados, como, por exemplo, o trabalho com gêneros textuais, a inserção de atividades complementares e o conhecimento do contexto social dos alunos por parte dos professores. Por outro lado, alguns ajustes ainda são necessários, considerando, por exemplo, que as estratégias de ensino são ainda bastante tradicionais, há desconexão no ensino das práticas de linguagem e pouca ênfase está sendo dada à exploração dos recursos da língua oral.

A questão que agora se coloca é a seguinte: como pode a Universidade colaborar na potencialização dos pontos positivos observados e, ao mesmo tempo, redirecionar as práticas consideradas inadequadas? Sem esse questionamento, a disciplina de prática de ensino, oferecida aos graduandos, perde o sentido.

Tomando como ponto de partida essa preocupação é que as disciplinas de estágio têm tentado se aproximar mais da rotina das escolas regulares, com o objetivo de não apenas apontar o que está sendo realizado de forma insatisfatória, mas principalmente contribuir para o enriquecimento das práticas de ensino de língua portuguesa. Essa contribuição vem sendo manifesta, por exemplo, pela proposição de eventos para a discussão de aspectos relacionados à legislação e à prática do estágio supervisionado. No ano passado, o curso de Letras da UFSJ promoveu o I Seminário dos Estágios do Curso de Letras (SELET), em que participaram professores das escolas onde os estágios ocorreram, professores de prática de ensino e estagiários do curso de Letras. Foi um momento bastante rico de discussão, em que questões de natureza teórica e prática foram debatidas.

Além disso, ao final das disciplinas de estágio, os estagiários não têm apenas de entregar um relatório com os aspectos que foram observados, mas, de acordo com os módulos que estão sendo estudados, elaboram pequenos projetos em conjunto com os professores da escola regular, o que viabiliza a desejável união entre teoria e prática. Após o planejamento, as atividades são implementadas e seus resultados são avaliados pelos envolvidos no processo e, posteriormente, são registrados nos relatórios de estágio.

Acredita-se, portanto, ser possível oferecer aos graduandos um ensino mais próximo da realidade educacional, e, ao mesmo tempo, propiciar aos professores já formados a atualização de conhecimentos e a troca de experiências. Configura-se, assim, uma oportunidade de autoavaliação por parte dos alunos da graduação, dos professores das escolas envolvidas com o estágio e dos professores supervisores do estágio do curso de Letras. Dessa forma, a avaliação se apresenta como um processo em que é considerada a integração de vários aspectos, buscando-se sempre uma intervenção reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem.

4. Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RESENDE, José Antônio Oliveira de. **Construção crítica do texto**. Guarapari: *Ex Libris*, 2007.

RELATÓRIOS de estágio curricular supervisionado. Universidade Federal de São João Del-rei. Curso de Letras, 2009-2011.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO; Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo, Libertad, 1998.