

## ALGUNS (DES)CAMINHOS DA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Camila Engler B. FLORES e Carolina Ximenes SANTOS

Universidade Federal de Minas Gerais

[camilaenglerb@hotmail.com](mailto:camilaenglerb@hotmail.com); [ximenes.carolina@gmail.com](mailto:ximenes.carolina@gmail.com)

**Resumo:** este artigo apresenta reflexões sobre análises de provas e materiais didáticos de instituições da rede particular de Belo Horizonte, feitas para verificar *se e até que ponto* a avaliação formativa era efetivada. Buscou-se, também, problematizar a questão da interface entre o eixo análise linguística e os procedimentos de compreensão e avaliação de leitura. Para essa investigação, circunscrita à área da Linguística Aplicada ao Ensino e trabalhando com a língua na perspectiva da interação sócio-discursiva, comparamos as atividades propostas em livros didáticos às questões trabalhadas nessas avaliações, na hipótese de uma relação causa-efeito para as práticas avaliativas que tomamos como exemplo. Percebeu-se, além da discrepância entre o nível e o teor das questões trabalhadas no livro didático e nas provas, o quão ainda é problemática a articulação entre os conhecimentos linguísticos e as práticas de compreensão textual. Esses (des)caminhos precisam continuar a ser problematizados, pois por mais que insistamos de um lado, sabemos que de outro também há insistências: a avaliação tradicional ainda persiste e se esconde atrás da ideologia da avaliação para formar o sujeito; como 'cúmplice' nesse processo, a gramática tradicional continua como uma prática que “engessa” o pensamento linguístico, estando desvinculada das estratégias de compreensão textual.

**Palavras-chave:** avaliação; livro didático; gramática; compreensão.

### 1. Introdução

“A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.” Graciliano Ramos, em entrevista concedida em 1948.

Em nossa sociedade, avalia-se e se é avaliado constantemente. A avaliação é intrínseca ao indivíduo e é a partir dela que este consegue corrigir problemas e tomar decisões. Isso acontece em todas as instâncias da vida de uma pessoa, inclusive no ambiente escolar. A sala de aula é lugar em que avaliações são feitas continuamente, seja pelo professor, quanto à (in)disciplina de seus alunos, quanto ao grau de comprometimento dos alunos frente aos conteúdos trabalhados, seja pelos alunos, quanto à competência do professor, quanto às facilidades e/ou dificuldades de aprendizagem etc.

Neste artigo, privilegiaremos um único tipo de avaliação, a prova escolar, em relação a conteúdos de aprendizagem e, ainda, ao material didático. Em outras palavras, lançamos um olhar questionador sobre a tríade – prova escolar, análise linguística, livro didático –, por meio da análise de provas da rede particular de ensino de Belo Horizonte para verificar *se e até que ponto a avaliação formativa*<sup>1</sup> é realizada; a partir daí, investigamos até que ponto o livro didático serve como exemplo ou parâmetro para a elaboração das provas. Subjacente a

---

<sup>1</sup> Mais à frente este conceito será devidamente explorado. Desde já, cumpre dizer que a adoção deste parâmetro de avaliação se dá em consonância com os documentos oficiais, como poderá ser comprovado.

essas análises, tivemos o interesse de problematizar a questão da interface entre o eixo análise linguística e os procedimentos de compreensão e avaliação de leitura constantes das provas.

O livro didático ainda é hoje um dos principais instrumentos utilizados pelo professor para ensinar conteúdos aos seus alunos. Muitos professores o concebem como um apoio, uma segurança e, até, uma forma de justificar suas escolhas, no momento de elaboração de questões avaliativas. Por esse motivo, a escolha dos livros didáticos deveria ser minuciosa e deveria prezar aqueles que se adequem às novas vertentes dos estudos linguísticos, que concebem texto e leitura como integrantes de processos interativos. Entretanto, não basta que o professor tenha bons livros, se não souber como manuseá-los.

A partir dos avanços da Linguística, o professor pode se apropriar de um novo jeito de ensinar português e avaliar as competências do aluno em sua língua materna. Sem regras e neuroses, um jeito real, palpável e conhecido por qualquer aluno, e não aquele do qual somente o professor é detentor. O primeiro passo refere-se ao investimento no ato de ler, não o tratando como um único processo, mas subdividindo-o em várias partes que poderiam ser trabalhadas e desenvolvidas de modo separado, na escola, como previu Coscarelli (1996).

Dado esse passo, o professor pode assumir uma postura de quebrar as correntes das práticas tradicionais de ensino de língua, e perceber que há itens muito mais relevantes a serem ensinados aos alunos do que elementos puramente normativos e classificatórios, que nem sempre fazem sentido, e podem ser desbancados até mesmo por alunos desatentos. Um professor bem informado sobre a necessidade de mudanças em suas práticas reconhece que “a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística” (OLIVEIRA, 2010, p. 62) e o quanto ela e a escrita são peças essenciais, ou intrínsecas, ao jogo argumentativo.

Ensinar o aluno a argumentar e a se relacionar com o que lhe é apresentado no mundo no qual está inserido deveria ser a prioridade da escola, pois de nada adianta ensinar o aluno a decorar, se, depois, tudo pode ser esquecido, ou lembrado de forma descontextualizada. Além disso, sob a ótica dessa prática tradicional, o professor pode requisitar exatamente o que foi memorizado – reforçando a necessidade da “decoreba” –, ou talvez pior que isso, requisitar algo completamente diferente do que foi trabalhado – reforçando o caráter punitivo da prova, numa tentativa de despertar a atenção do aluno para os conteúdos das aulas. Assim, nessa perspectiva de ensino, o bom aluno seria aquele que se esforça para memorizar o conteúdo e não aquele capaz de realizar associações entre textos, capaz de realizar inferências.

Nesse panorama, a gramática funciona muito bem como um meio para que essa punição seja aplicada, já que os alunos precisam dominar uma série de regras e nomenclaturas distantes de seu cotidiano. Isso porque rotular determinado componente linguístico de sujeito indeterminado ou sujeito desinencial, por exemplo, em nada ajuda a aprimorar a competência linguística do aluno, se não houver uma reflexão sobre os efeitos de sentido que a escolha desses tipos de sujeito pode imprimir em um enunciado.

Neves (2007) faz um alerta de que a Gramática tornou-se um livro de poder ao professor, pois este, que detém o conhecimento nele contido, torna-se um privilegiado, um capacitado a punir a maioria que desconhece as normas da gramática. Não é preciso, todavia, que seja abolida a Gramática da sala de aula, mas, sim, que ela seja concebida como “[...] uma disciplina que, de algum modo, explicita o funcionamento da linguagem. E é nesse campo que se acentuam não apenas as divergências, mas também as distorções que marcam, em geral, as ações educacionais que temos na nossa história ocidental” (NEVES, 1990a, p.80). Essa

problematização acerca da análise linguística será evidenciada mais à frente, nos exemplos selecionados.

O artigo está dividido em cinco partes: esta introdução; revisão e reflexão teórica acerca de avaliação, língua, análise linguística e compreensão textual; exemplos analisados de questões de prova de colégios particulares de Belo Horizonte; resultados e considerações finais.

## **2. Revisão teórica & reflexões:**

### **2.1 Avaliação & avaliação formativa**

Se atentarmos ao que direcionam os documentos oficiais, veremos, por exemplo, na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, que a avaliação dos alunos feita pelo professor deve “assumir um caráter processual, formativo e participativo”, além de diagnosticar “dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino” (p. 09). Entende-se assim que o professor avalia o aluno com vistas não só a identificar possíveis dificuldades no processo de aprendizagem pelos alunos, mas também redimensionar a própria prática pedagógica no sentido de melhorar a interação entre professor e aluno para que este participe ativamente da construção do conhecimento. Luckesi (2012, p.18), afirma que “em todas as áreas humanas, é o diagnóstico (a avaliação) que subsidia as decisões, as mais adequadas possíveis”. Se pensarmos na avaliação como prática pedagógica, o avaliar (tanto a prova escolar, quanto outras formas de avaliação, como trabalhos, apresentações, o próprio dia a dia em sala de aula, etc.) é um dos meios para que o professor identifique as dificuldades dos alunos na aprendizagem e que, a partir dessa identificação, ele reflita não somente sobre o que pode ser feito para solucionar essas dificuldades, mas também sobre sua própria prática pedagógica.

Esse tipo de avaliação, denominada formativa, auxilia não somente os alunos a melhorarem seu desempenho nas avaliações, mas é capaz de nortear o trabalho do professor, atribuindo sentido ao que antes era mera memorização de ideias e normas prontas. A avaliação formativa foi vista por Moretto (2010) como uma nova possibilidade ao professor de ensinar a seus alunos avaliando-os. O aluno sabe o porquê de ser avaliado, sabe em quais aspectos será avaliado e saberá que esses resultados não servirão como punições caso haja um “mau desempenho”, mas servirão para que ele mesmo saiba o que precisa melhorar, o que precisa desenvolver para se inserir como alguém letrado e capaz de enfrentar as situações de comunicação que o rodeiam. Nessa perspectiva formativa, o avaliar adquire caráter processual – como se verifica no diagrama a seguir – e os resultados obtidos não se encerram neles mesmos, mas servem de caminho para novas possibilidades de trabalho ao professor.

É sabido que muitas escolas alegam adotar esse sistema de avaliação, entretanto, ao analisarmos seus materiais avaliativos, nota-se que, na prática, essa avaliação voltada a formar o indivíduo, inserido na sociedade e em situações reais de comunicação, não é efetivada. Conforme já alertara Mendonça (2006) ao afirmar que

as práticas de ensino de língua materna do ensino fundamental II e do ensino médio revelam (como sempre revelaram) uma mescla de perspectivas: o jeito tradicional de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas. (p.200)

Moretto (2010) já aponta para a necessidade do momento de avaliação ser um momento de aprendizagem e não um acerto de contas. Não é um momento do professor se auto afirmar,

posicionando-se como superior aos alunos, como alguém que tem que educá-los e puni-los, por exemplo, pela indisciplina no decorrer das aulas.

Faz-se necessário que fique claro que a avaliação não deve ser abolida, já que o avaliar é presente em todas as instâncias da vida, o que deve ser (re)pensado é como essa avaliação tem sido concebida e aplicada. Uma avaliação, em primeiro, deve ter o objetivo de fazer com que os envolvidos no processo amadureçam, aprendam, reflitam e se desenvolvam. De acordo com Libaneo (1994)

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (p.195).

Ainda, para Demo (2012, p.12), a avaliação deve ser *processual*, já que intenta verificar a qualidade da aprendizagem e isso inclui avaliar se o aluno “está se tornando autor, se produz com autonomia, se lê e estuda adequadamente, se argumenta e fundamenta com propriedade, etc.”. Como já foi dito, não se está conclamando o fim das provas, embora o autor as considere “em geral inútil como avaliação instrucionista”, mas reforça a importância de elas serem vistas como “instrumentação” para prevenir e diagnosticar a aprendizagem. Para o autor, um modo inteligente de proceder a essa avaliação é justamente nos “textos” dos alunos. O excerto a seguir resume o que expusemos:

O que mais importa não é se a avaliação é expressa em notas ou anotações, mas seu uso qualitativo para monitorar a qualidade da aprendizagem. Por exemplo, em nosso sistema de ensino nunca conseguimos introduzir leitura e estudo como componentes indispensáveis da aprendizagem. Aula e prova bastam. (DEMO, 2012, p. 21)

Ilustrou-se esse processo de avaliação, denominada formativa, na figura a seguir.

**Figura (1)**



Nota-se que a ocorrência da avaliação formativa se apresenta de forma cíclica, ou seja, trata-se de uma avaliação que não deve e não pode ter fim em si mesma. Ela deve servir de apoio à equipe de professores e coordenadores da escola, para que possam compreender os problemas apresentados nos resultados e, aí consiste uma grande diferença da avaliação tradicional para a avaliação formativa, concebê-los como uma fonte de ricas informações sobre quais as melhores estratégias a serem aplicadas, visando à aprendizagem de todos os sujeitos e não à punição e ao acerto de contas.

## 2.2 Concepções de texto, leitura & língua

Ao refletir sobre língua é preciso que se esclareça a perspectiva pela qual essa reflexão será feita. Desse modo, a concepção de língua que o professor – por exemplo – adota influencia diretamente não só na qualidade do ensino de compreensão de leitura, mas também, é claro, na preparação dos processos avaliativos aplicados ao aluno.

Entende-se, aqui, língua como uma atividade sócio-histórica cognitiva que funciona segundo um sistema simbólico, que é atualizado segundo as intenções dos indivíduos em uma dada situação comunicativa. A base teórica deste artigo reflete, portanto, os princípios do sociointeracionismo de Bronckart (1999, p.84), que considera serem as ações de linguagem que mediam as atividades coletivas humanas, isto é, das práticas de interação verbal é que formamos nossos conhecimentos e não o contrário, como poderia supor a tradição aristotélica que responde pelo “primado da representação sobre a comunicação”. Para o interacionismo, portanto, as atividades de interação com o meio são responsáveis por garantir a reorientação das representações cognitivas, ou seja, é por meio das atividades coletivas, mediadas pelas práticas acionais e discursivas [langagières] que o pensamento consciente emerge transformando-se em pensamento formal e não o contrário.

Interligados a esses conceitos, estão o de leitura e de texto. Entende-se a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto: neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura.” (SOLE, 2008, p. 22). E Koch & Elias (2007) ainda complementam que há mais um envolvido nesse processo: o autor. Dessa forma, a leitura seria vista como sustentada por um tripé: a interação entre texto-leitor-autor. Além desse tripé, para que exista leitura – entendida como compreensão – é preciso levar em consideração as condições de produção do texto e as estratégias para que se efetive a produção dos sentidos.

Durante muito tempo, o que ainda persiste até hoje, entendeu-se o texto com um produto. Como um objeto pronto, fruto das intenções do autor. Desse modo, a leitura se resumiria a extração de sentidos, o leitor seria um depósito de informações preconcebidas pelo autor. As intenções e os sentidos previstos por ele seriam as únicas fontes de sentido de um texto. Essa unilateralidade do sentido do texto, possivelmente, levou professores e alunos a acreditarem que para ler um texto bastava decodificar as palavras e oralizá-las com clareza. Todavia, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, as noções de texto e leitura foram se modificando, em prol de uma concepção de que ler textos é um processo interativo e em constantes mudanças, já que leitores diferentes – e até os mesmos leitores, em momentos distintos – leem os textos de formas diferentes. Isso é visto em

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto

que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2011/1989, p.27).

Desse modo, um leitor competente é aquele que compreende o que está no texto e o que está em suas entrelinhas. Percebe-se que a escola tem preparado leitores capacitados na primeira habilidade, ou seja, leitores capazes de localizar informações explícitas em um texto. Contudo, muitas vezes, a segunda habilidade, que se refere ao reconhecimento de pistas textuais, a partir da ativação de conhecimentos, tem sido deixada de lado, seja por desconhecimento do professor quanto a sua importância, seja pela dificuldade dos alunos em compreender textos.

Solé (2008/1998) postula que para que haja a leitura é preciso haver o uso de estratégias. Algumas são inconscientes e vão assim se tornando ao passo que o leitor se torna mais proficiente, mais maduro. O uso de outras estratégias, por sua vez, pode ocorrer de maneira consciente, como acontece, quando, durante a leitura, o leitor se depara com um entrave de sentido, algo que não está claro – seja por problemas internos à estruturação do texto, seja por alguma brecha no conhecimento prévio do leitor – e precisa interromper a leitura, voltar alguns parágrafos, reler alguma imagem, realizar buscas em outros textos e tentar associar isso às experiências e aos conhecimentos individuais para que a construção do sentido se efetive.

Assim, concebendo que há momentos na leitura nos quais o leitor precisa de técnica para chegar à compreensão, cabe ao professor – de qualquer área do conhecimento, já que ler é pré-requisito a todas as disciplinas escolares – ensinar aos alunos estratégias de leitura. Estratégias como se amparar no gênero textual para reconhecer pistas para identificar as intenções subjacentes ao texto e os contextos de circulação do texto lido, como auxiliar o aluno/leitor a reconhecer seus objetivos para ler o texto, como auxiliar na ativação de conhecimentos prévios e ensiná-lo a reconhecer marcas linguísticas que o orientarão no processo inferencial.

Percebe-se, na análise dos materiais didáticos a seguir, que ainda há uma situação desconfortante para os professores, que parecem ficar de mãos vazias quando não têm a gramática para ensinar e em seguida “avaliar”. Por isso, buscou-se entender como se faz a relação gramática em funcionamento no texto nas provas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos atuais.


### **3. Exemplos**

Mesmo que as escolas, das quais nos servimos de suas provas e materiais como exemplos, aleguem formalmente adotar uma concepção formativa em seus processos de avaliação, fica nítido um retorno ao modelo tradicional. Isso pode ser averiguado quando se observa o teor das questões presentes nas avaliações de Língua Portuguesa e no material didático disponibilizado aos alunos dessas instituições.

Três questões serão analisadas; a primeira retirada de um livro didático largamente utilizado em escolas públicas e privadas do Brasil, a segunda retirada de uma prova e a terceira de um livro didático ainda não muito utilizado em nossas escolas. Observar-se-á o texto escolhido e com quais propósitos este foi utilizado na questão, quais habilidades essa questão procura medir e, por fim, quais habilidades poderiam ser desenvolvidas tomando como base o texto.

**Exemplo (1)**

Leia esta tira, de Jean Galvão:



1. O 1º quadrinho da tira retrata uma sala de aula. Levante hipóteses: Qual era o assunto da aula? Justifique sua resposta.

2. Observe as orações que estão no quadro-negro.

a) Qual é a predicação dos verbos **precisar** e **assistir** no contexto?

b) Caso o professor quisesse analisar a função sintática dos termos **de empregados** e **a bons filmes**, o que deveria anotar no quadro? Por quê?

**Fonte: CEREJA e MAGALHÃES. Português: linguagens, 8º ano. 6ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.**

Como motivação a essa questão, foi escolhida uma tirinha, um gênero textual excelente para o trabalho sistemático com a leitura, por apresentar características variadas a serem exploradas, tais como (i) seu caráter – muito – multimodal, considerando o que dizem Kress & van Leeuwen (2001) que todo texto é multimodal; (ii) a dificuldade de compreensão imediata, muitas vezes presente; (iii) a necessidade de conhecimentos prévios diversos e até imprevistos; (iv) a sua recorrência nos meios de comunicação e conseqüentemente, no cotidiano das pessoas e (v) a pequena extensão dos textos desse exemplar de gênero, o que possibilita explorar melhor os aspectos visuais e linguísticos no processo de atribuição de sentido.

Entretanto, o que se percebe é que mesmo sendo textos tão ricos em sentidos, sua compreensão ainda não é priorizada e talvez até não sejam concebidos como textos nos livros didáticos, já que as tirinhas raramente são os textos principais de um capítulo. Geralmente, elas estão anexas, servem de andaime para compor alguma seção/subseção do capítulo. E mais, geralmente, são usadas para pretexto a outras atividades, muitas vezes, completamente desconectadas dos sentidos imbricados no texto, como afirma Lajolo (1985) em seu artigo que

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura (p.52).

Foi exatamente esse uso como pretexto que o livro didático fez da tirinha de Jean Galvão, conforme se constata no primeiro exemplo. Utilizou-a para tratar de questões de Gramática

Normativa. O interessante é perceber que para responder e elaborar questões como essas, qualquer texto poderia ser utilizado, já que o que se primou não é relativo às especificidades do texto escolhido, mas sim ao seu emaranhado de frases. Dessa forma, percebe-se que a questão não corrobora para que os alunos cheguem à compreensão da tira, já que o seu foco está somente em um elemento, no conteúdo escrito no quadro negro, que é apenas mais um elemento que compõe o plano de fundo para chegar à compreensão.

Para que o aluno pudesse compreender a tira e para que ela não recaísse no vazio do sentido, a questão poderia tratar de elementos globais do texto, conforme orienta Antunes (2010), e não de especificidades que o fragmentam. De forma prática, nessa questão, poderiam ter sido exploradas as sequências temporal e espacial apresentadas nos três quadros da tira, na qual uma aula sobre classificação do sujeito fez com que o aluno se sentisse um sujeito indeterminado. Dessa forma, a questão poderia ter explorado o duplo sentido da expressão sujeito indeterminado. Para isso os enunciados poderiam, por exemplo, levar o aluno a fazer inferências quanto ao conteúdo do quadro negro, o conteúdo gramatical, e a relacioná-lo à sensação do sujeito-indivíduo de não se encontrar na realidade na qual está inserido: a sala de aula de língua portuguesa, o ambiente familiar etc.

Há muitas pesquisas que apontam que pouquíssimas questões do livro didático – e conseqüentemente das avaliações, já que estas são reflexos destes – englobam questões que exigem a competência de inferir. É muito mais cômodo para o elaborador-professor compor questões nas quais o aluno necessita somente localizar e classificar. Entretanto, essas questões não contribuem ou contribuem muito pouco para o efetivo letramento do aluno e para que este possa desenvolver suas capacidades leitoras-linguageiras.

Assim sendo, perceber-se-á que o exemplo dois confirma a hipótese apresentada na introdução, quanto à influência que questões do livro didático exercem na elaboração de questões de avaliações.

### Exemplo (2)

**QUESTÃO 08** – À margem de uma rodovia movimentada, foi instalada uma placa elucidativa com a seguinte mensagem:

SEJA PACIENTE NO TRÂNSITO PARA NÃO SER PACIENTE NO HOSPITAL.

a) **RECONHEÇA** a classe gramatical e a função sintática da palavra **paciente** nas duas ocorrências.

\* 1ª ocorrência

Classe gramatical: Adjetivo

Função sintática: Adjunto adverbial de modo

\* 2ª ocorrência

Classe gramatical: Adjetivo

Função sintática: \_\_\_\_\_

b) **ESCREVA** o verbo no participio que seja da mesma família de:

\* trânsito sido

\* hospital \_\_\_\_\_



O texto dessa questão pode não parecer um texto para alguns professores, já que o estudo de frases soltas, com sentido isolado de um contexto, foi e é bastante habitual nas salas de aula, desde as cartilhas de alfabetização, nas quais estão presentes frases como “A pipa é do papai” ou “Vovô vê ovo”, até os últimos anos do ensino médio. Entretanto, quando atreladas a um contexto, essas frases adquirem sentido de textos, e assim

textos de qualquer natureza, literários ou não, de qualquer tipo, gênero, ou modalidade, de qualquer tamanho, em circulação nesse ou naquele suporte, representantes desse ou daquele dialeto, não importa, podem ser objeto de análise em sala de aula. (ANTUNES, 2010, p.215)

Todavia, o que se verifica é que esse texto “Seja paciente no trânsito, para não ser paciente no hospital” foi desnudo de contextualização e não foi objeto de análise, já que se considera textos como “resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.” (KOCH, 1995, p.20) e não como um amontoado de palavras. O enunciado da questão inicia o aluno a pensar no contexto, mas essa reflexão e possível inferência é logo podada pelo que se propôs na alternativa A.

Mesmo sendo esse um texto tão repleto de significados, o professor optou, na avaliação, pela classificação gramatical da palavra paciente, sem nem ao menos oportunizar ao aluno a refletir sobre a ambiguidade dessa palavra, sobre como seu uso foi enquadrado no texto propaganda e sobre como o duplo sentido causa efeitos no leitor. Desse modo, nota-se que, assim como a tirinha, apresentada no exemplo 1, o texto motivador, foi texto-pretexo, e teve seu sentido real de circulação esvaziado. O professor poderia, também, optar por trabalhar com o gênero textual propaganda/placa elucidativa tratando das intenções comunicativas e elementos linguísticos que amparam na construção dos sentidos, tal como o apelo ao leitor para que dirija com prudência.

Assim, ao mesmo tempo em que o professor busca um texto que provoque no aluno uma percepção aguçada sobre a formulação semântica proposta no enunciado, há uma quebra da perspectiva interpretativa em função da atividade proposta ao aluno. Portanto, o descaminho provocado pelo estímulo cognitivo do enunciado é percebido quando, no desfecho da atividade, o aluno responde, de forma simples e taxativa às questões, o que acaba fazendo-o se esquecer e, até se desinteressar, pelos sentidos implícitos no texto, transformando este, novamente, em pretexo.

O exemplo 3 foi, também, retirado de um livro didático que se propõe a oferecer questões aos alunos que sejam formativas.

### **Exemplo (3)**

- 2 Suponha que um jornal publique as manchetes a seguir.

**O PREFEITO AUMENTOU NOVAMENTE O IMPOSTO**

**AUMENTARAM NOVAMENTE O IMPOSTO**

- a) Que diferenças de sentido há entre as duas orações?  
 b) Explique qual seria a intencionalidade do autor do texto, ao usar o sujeito indeterminado nessas manchetes.

- 3 Leia a capa de uma revista. Ela simula uma página de classificados de empregos de um jornal.

- a) Identifique e classifique o sujeito da frase destacada.  
 b) Esse tipo de sujeito é muito comum em classificados e anúncios. Por que isso ocorre?



- 4 Indeterminado...  
**Fonte: PENTEADO, A.E.; LOUSADA, E.G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. Para Viver Juntos - Português, 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2008**

Essa questão colabora para a importância de notar que não é preciso abolir o ensino gramatical da escola e que ele não é de todo inútil, já que pensar as funções do sujeito indeterminado no cotidiano é fundamental, e a Gramática foi, sem dúvida, uma importante precursora para pensar nos sujeitos. Nessa questão, o autor optou por trabalhar na perspectiva da análise linguística. Como em

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1997, p.74).

A opção da questão por trabalhar com essa perspectiva ampara o leitor/aluno a compreender os objetivos e intenções comunicativas das manchetes. Assim, a análise linguística é um eficaz suporte às atividades que envolvem leitura/ compreensão, pois possibilita um uso consciente dos elementos gramaticais, um uso contextualizado, como intenta fazer a questão do terceiro exemplo.

Além disso, o trabalho com essa perspectiva, apresentada por Geraldi, pode levar, nessa questão, por exemplo, o aluno a refletir sobre o porquê dos textos jornalísticos optarem ora por comporem manchetes destacando o sujeito, ora apagando-o. Questões que buscam outros caminhos, para além da classificação dos termos de um enunciado, podem estimular o aluno a realizar valiosas inferências, que lhe servirão para solucionar uma atividade escolar e lhe servirão para ler criticamente as próximas manchetes de jornais com as quais pode se deparar.

Desse modo, reconhecer o papel dos sujeitos nos enunciados é essencial, quando mostrada essa relevância aos alunos, ou seja, quando se lhes é apresentada uma situação na qual utilizarão tal conceito. É importante, também, que o professor saiba discernir quais os conteúdos – mesmo que contenham traços gramaticais, como nesse terceiro exemplo – são importantes para serem levados à sala de aula. De acordo com Kleiman, Ceniceros e Tinôco (2013), esses conteúdos

são aqueles que nos permitem participar da situação comunicativa nos eventos que vão sendo criados em função dos objetivos do projeto, relacionados ao ler, escrever falar com eficiência segundo as demandas comunicativas da situação em uma grande variedade de gêneros de complexidade sempre crescente (p. 75).

Isso significa que o ponto de referência para os conteúdos explorados em sala de aula, sobretudo no ensino de língua materna, deve partir de situações reais de interação social e dessas situações as opções pedagógicas são feitas. Desse modo, os alunos poderão perceber a língua em suas vivências, em suas práticas sócio-interativas cotidianas.

#### **4. Resultados & Considerações Finais**

##### **4.1 Resultados**

Percebeu-se, durante a análise dos dados e a partir de nossas experiências, que o resultado dos alunos nas provas é influenciado por diversos fatores, relativos tanto aos alunos, como, por exemplo, o baixo grau de leitura/compreensão de textos; a tensão associada à prova e o desconhecimento do assunto tratado na avaliação, quanto aos professores: a falta de clareza nos enunciados das questões; o uso de termos que os alunos desconhecem, porque não foram trabalhados previamente; a exaustiva cobrança de rotulação de termos linguísticos – sem articulação com práticas textuais; e a atribuição de um caráter punitivo à avaliação.

Há, portanto, muitos (des)caminhos nas avaliações de língua portuguesa na escola, já que verifica-se uma “necessidade” de se dedicar extensas partes das provas a se avaliar o “instrucionismo”, a rotulação de componentes da língua como se fossem categorias estanques. Vimos que o livro didático começa a traçar um percurso diferente desse instrucionismo; no entanto, esse caminho é lento e marcado por muitos “retornos”, tornando problemático o caminho para a articulação entre os conhecimentos linguísticos e as práticas de compreensão textual, tanto no LD quanto nas provas.

A relação prova, avaliação de interpretação de texto e análise linguística também se encontra aquém do que direcionam os documentos oficiais, por exemplo, quando postulam que a competência linguística dos estudantes do ensino fundamental deve “estar voltada para a função social da língua” (MEC, 2008, p. 19). Esses (des)caminhos precisam continuar a ser problematizados, pois por mais que insistamos de um lado, sabemos que de outro também há insistências: a avaliação tradicional ainda persiste e se esconde atrás da ideologia da avaliação para formar o sujeito.

##### **4.2 Considerações finais**

O propósito deste artigo foi questionar a tríade prova escolar, análise linguística e livro didático sob o viés da avaliação formativa. Para tanto, analisamos provas da rede particular de

ensino de Belo Horizonte para verificar *se e até que ponto* esse tipo de avaliação era realizado. Vimos, por meio das análises e de experiências profissionais que o livro didático integra esse cenário de maneira bastante significativa, pois aparece como, no mínimo, inspiração para a elaboração das provas. Há casos em que questões são reproduzidas dos livros didáticos e aplicadas nas provas, por exemplo. Esse fato em si não é um o maior problema, já que o material vem continuamente abraçando as teorias de língua e linguagem como práticas discursivas, trazendo assim os componentes da língua para a esfera do uso em situações reais de interação. No entanto, ainda persistem antigos problemas tanto no livro didático quanto nas provas, portanto, de articulação entre o eixo análise linguística e os procedimentos de compreensão e avaliação de leitura. De acordo com Azevedo (2005), o grande desafio do ensino de língua ainda é como “articular o conhecimento gramatical com a capacidade de interpretação textual, com o aprimoramento da competência linguística de seus usuários”.

A definição das noções de língua e texto são determinantes para as concepções de avaliação que se têm. Adotamos a concepção de língua como uma atividade interativa social e histórica à qual subjazem regularidades gramaticais que funcionam nesses contextos de interação. Daí tem-se a noção de texto como um evento que se dá na “perspectiva da enunciação” (MARCUSCHI, 2008, p.77), isso é dizer que o texto se dá discursivamente. Desse modo, a compreensão e interpretação de um texto é um processo em que autor-texto-leitor interagem, mobilizando estratégias para atualização dos efeitos de sentido.

Antunes (2003, p.40) revela que há certo desinteresse, por parte dos professores de escolas, pela teoria, já que, de acordo com ela, há um desconhecimento de que a teoria e a prática são interdependentes. O resultado dessa aversão à teoria é que muitos professores acabam tendo seu conhecimento de língua restrito a noções e regras gramaticais. Assim, a autora pontua:

O grande equívoco em torno do ensino de língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (2003, p.46)

E se essa é a noção pela qual se trabalha língua, as ideias que se têm sobre os conteúdos avaliativos serão decorrentes dessa prática pedagógica puramente instrucionista. Demo (2012) questiona justamente um tipo de avaliação considerada como “instrucionista”, ou seja, aquela repetidora de conteúdos. Ele reforça a importância de as avaliações serem vistas como “instrumentação” para prevenir e diagnosticar a aprendizagem, ou seja, a avaliação deveria ser um procedimento, não como o fechamento de um ciclo, mas como diagnóstico do que precisa ser trabalhado novamente, reorganizando continuamente a prática pedagógica. Essa é a ideia, conforme exposto, da avaliação formativa.

## Referências

- ANTUNES, I. *Análise de Textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Aula de Português: encontro e interação*. 6ª Ed. São Paulo:Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, J. C de. *A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?* In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf)
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996. p. 163-174.
- DEMO, P. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012, Série Documental.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.
- KLEIMAN, Â.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no ensino médio. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Múltiplas linguagens para ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 69-83.
- KLEIMAN, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2011.
- KOCH, I. O texto: construção dos sentidos. *Organon*, n. 23, 1995, p. 19-25.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold, 2001.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, pp. 51-62.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.
- LUCKESI, C.C. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012, Série Documental.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORETTO, P. V. Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

NEVES, M. H. M. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 1990a.

NEVES, M. H. M. Linguística, uso linguístico e gramática escolar. In: FÁVERO, L.L. BASTOS, N.B. MARQUESI, S.C. (Orgs). Língua portuguesa: pesquisa e ensino. V.1. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007.

OLIVEIRA, L. M. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOLÉ, I. (1998). Estratégias de leitura. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.