

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

SIMONE DE FÁTIMA COLMAN MARTINS

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CRENÇAS EXISTENTES E RESISTENTES**

PONTA GROSSA

2016

SIMONE DE FÁTIMA COLMAN MARTINS

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CRENÇAS EXISTENTES E RESISTENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Fraga

PONTA GROSSA

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

M379 Martins, Simone de Fátima Colman
 Avaliação em Língua Portuguesa no
 Ensino Fundamental: crenças existentes e
 resistentes/ Simone de Fátima Colman
 Martins. Ponta Grossa, 2016.
 167f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Letícia Fraga.

1.Avaliação em LP. 2.Crenças de avaliar
LP. 3.Elaboração de avaliações. I.Fraga,
Letícia. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 407

SIMONE DE FÁTIMA COLMAN MARTINS

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CRENÇAS EXISTENTES E RESISTENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 01 de novembro de 2016.

Prof^a. Dra. Letícia Fraga – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dra. Ione da Silva Jovino
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedicatória

Aos meus pais: Antonio (*in memoriam*) e Aparecida, por serem meus exemplos de vida.
Ao meu eterno amor: Eugenio, por ser o companheiro de todas as horas, esposo dedicado e compreensivo que acompanhou todas as etapas deste trabalho e sonhou comigo. Às razões da minha vida: Gustavo e Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ser luz a guiar e iluminar meu caminho.

À minha família, meu amparo e meu porto seguro, meu pai, minha mãe, meu marido e meus filhos que sempre estiveram ao meu lado transmitindo força, amor, carinho, compreensão e incentivo para que eu conseguisse desenvolver este trabalho.

Agradeço, imensamente, à minha orientadora Letícia Fraga, sem ela eu não teria conseguido. Durante esses anos, ela me orientou, fez-me refletir, chamou-me à atenção, fez-me chorar de tristeza e de alegrias, compreendeu minhas imperfeições, minhas dificuldades, soube interferir na hora certa, ampliou o meu olhar..., enfim, levou-me a questionar e a refletir minhas maneiras de ver, ela olhou através dos meus olhos e mostrou que eu era capaz. Muitas vezes, foi psicóloga, outras foi mãe e sempre, sempre foi Mestre, a mais importante que já tive, afinal ela, realmente, ensinou-me a ler, a ler “apesar das palavras”. Não sei se um dia conseguirei retribuir toda a aprendizagem e o tempo que dedicou a esta pesquisa e a mim, mas eu vou tentar.

Aos professores mestres e doutores do Programa de Pós Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade: Elódia, por ter sido a primeira a me incentivar a continuar estudando mesmo depois de alguns tropeços; Djane, por transformar meu olhar fosco e nebuloso em interrogações intermináveis, as quais tomaram conta de mim e modificaram meu jeito de ver o processo da escrita, fizeram-me questionar meus próprios olhares; Rosana, por direcionar minha visão para a literatura, com ela eu consegui espiar entre as linhas dos textos e analisar teorias e definições muito, muito disfarçadas, passei de simples expectadora à personagem, eu era a detetive; Kelly, por ampliar ainda mais a minha visão sobre a literatura e me fazer perceber questões sociais que eu jamais veria, através de leituras complementares e reflexões encontrei-me, tive como alvo o meu exílio interior para tentar entender o exterior; Ione, por abrir meus olhos e minha mente diante das imagens, aquelas que somos e queremos ser ou que os outros querem que sejamos, aquelas que vemos e somos levados a ver no dia a dia, as que construímos e aquelas que são construídas para desviarem os nossos olhares, com ela aprendi a questionar o porquê dessas imagens.

Agradeço de maneira muito especial às professoras Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso e novamente à professora Ione da Silva Jovino por aceitarem o convite para a banca, examinarem as minhas reflexões com olhares críticos e contribuírem com conhecimentos, posicionamentos e questionamentos na banca de qualificação.

À coordenação do programa e à Vilma Barbato Geremias que sempre auxiliou com documentações, datas, dúvidas, matrículas, enfim... a parte burocrática da pesquisa.

Às amizades conquistadas durante a minha caminhada no Mestrado, mesmo nos encontrando poucas vezes e com trabalhos tão diferentes, compartilhamos momentos e experiências que me enriqueceram.

Aos professores, meus colegas de trabalho que aceitaram participar desta pesquisa, dedicaram seu tempo e contribuíram com reflexões e posicionamentos importantíssimos para o desenvolvimento de algumas etapas da pesquisa.

À diretora da escola onde foi realizada a pesquisa, por abrir as portas da instituição e permitir os mais variados olhares para que a realização deste trabalho se concretizasse.

E eu não poderia deixar de agradecer, de maneira especial, a todos os meus alunos e alunas, repito, todos, sem exceção. Sinceramente, não sei quantos exatamente foram, mas pelos meus cálculos já passaram dos mil e duzentos. Infelizmente, alguns não convivem mais conosco... Para eles, a vida continua em outro tempo e lugar.

Agradeço aos meus alunos pelos ensinamentos que me transmitiram, pois eu entendo que eu entro na sala de aula muito mais para aprender do que para ensinar. Os seus olhares: de dúvidas, de certezas, de receios, de alegrias, de seguranças, de inseguranças, de aprovação, de reprovação, de avaliação, de angústias, de reflexões, de teimosia, de contestação me tornaram a professora que sou hoje. Espero que o meu olhar tenha transmitido alguma influência positiva a cada um deles. Aproveito também a oportunidade desta pesquisa e neste espaço peço perdão a todos eles: Perdão pelas vezes que não os percebi como deveria, pelas vezes que não valorizei seus olhares, pelas vezes que errei, sim, e foram inúmeras vezes. Hoje, eu posso ver e entender que os erros fazem parte do meu desenvolvimento como professora, como pesquisadora e, acima de tudo, como pessoa, pois eu tentei fazer o melhor e foi o melhor que pude fazer naquele momento.

E o próximo agradecimento é para um aluno que me ensinou a ver e entender o mundo de outro jeito, o Gabriel. Muitos poderão visualizar e tentarão ler o texto na próxima página, poderão tocar e sentir as marcas presentes no papel, mas somente pessoas que possuem dons como os do Gabriel é que poderão ler realmente e entender o que está escrito¹.

¹ O texto é um agradecimento em braille e a transcrição encontra-se no Anexo A.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (PAULO FREIRE)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação e análise das crenças de avaliar de professores de Língua Portuguesa que atuam em uma rede particular de ensino (de Ponta Grossa/PR), rede esta que estabelece que as avaliações da disciplina devem ser realizadas em conjunto pelos docentes. Por meio da pesquisa, demonstramos as influências do contexto social, histórico, econômico e, principalmente, político no campo educacional, bem como nas leis que regem a educação. As análises realizadas nos apresentam crenças de avaliar enraizadas nos sujeitos que compõem a sociedade, crenças presentes em vários ambientes sociais, e a escola, talvez, seja o principal deles. São inúmeros trabalhos e autores que se propõem a refletir sobre e analisar a avaliação no contexto educacional, no entanto, são escassos os trabalhos que refletem e questionam as crenças sobre avaliar a LP como 1ª língua, por isso nos embasamos em pesquisas que apresentam as crenças de avaliar em LE (BARCELOS, 1995, 2001, 2004, 2006; ROLIM, 1998; FLAIN-FERREIRA, 2005; BARATA, 2006; ÁVILA, 2013). Encaminhamos nossa pesquisa mostrando a contextualização histórica e política sobre a avaliação (COSTA, 2004; DIAS SOBRINHO, 2002; VIANNA, 2002; GARCIA, 2013; LIMA FILHO, 2013), bem como a contextualização histórica do ensino de LP (SILVA e CYRANKA, 2009; BUNZEN, 1999; RAZZINI, 2000; SOARES, 2004, 2011; ARAÚJO, 2014). Nessa perspectiva, o projeto visa mais especificamente a investigar e a analisar as crenças dos referidos professores sobre o que seja trabalhar em grupo, bem como as crenças de avaliar desses professores. Pretendemos também investigar as crenças de avaliar em LP e as crenças sobre avaliação única/padronização de avaliação desses professores. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e os dados foram obtidos em duas entrevistas tipo grupo de foco com os professores e entrevistas semiestruturadas. Os participantes são professores de Língua Portuguesa que atuam do 6º ao 9º ano e participam do processo de elaboração das avaliações em conjunto. Constatamos que o processo de elaboração das avaliações em conjunto é extremamente complexo, pois pressupõe confronto e divergência de ideias, que dizem respeito a questões de relacionamento pessoal, mas também relativas à formação acadêmica, ao tratamento de conteúdos, entre outros fatores, e exigem um exercício permanente no estabelecimento da forma de trabalho. Como resultados, apresentamos os seguintes posicionamentos: para os professores, trabalhar em grupo é lidar com as críticas, trabalhar 'igual' e interagir; avaliar é saber se o professor ensinou e o aluno aprendeu; avaliar em LP é avaliar gramática e interpretação de textos; a avaliação única une o grupo, garante o trabalho 'igual' e o mesmo desempenho tanto do professor como do aluno. Através de reflexões que consideram a linguagem como prática social e como constituinte dos sujeitos e da história, esperamos ter contribuído para os estudos relacionados às crenças no ensino de LP como primeira língua.

PLAVRAS-CHAVE: Avaliação em LP; Crenças de avaliar LP; Elaboração de avaliações.

ABSTRACT

This work presents an investigation and analysis on the beliefs about how to evaluate of Portuguese teachers as first language, whom work in a private school system (Ponta Grossa/PR) which establishes that the evaluations should be held jointly by teachers. Through our research we want to demonstrate the influences of social context, historical, economic and mostly political in the educational field as well as of the laws governing education. The analyzes reinforce belief evaluate that is rooted in the subjects that make up society, beliefs perpetuated by various social environments and the school, perhaps the main one. Countless works and authors reflect and analyze the evaluation in the educational context, however, there are few works that reflect and ask about beliefs evaluate in the LP as first language, so we base in research that accost beliefs evaluate a LE (BARCELOS, 1995, 2001, 2004, 2006; ROLIM, 1998; FLAIN - FERREIRA, 2005; BARATA, 2006; AVILA , 2013). We lead our research showing the historical context and policy on the evaluation (COSTA, 2004; DIAS SOBRINHO, 2002; VIANNA , 2002; GARCIA, 2013; LIMA FILHO, 2013) and the historical context of teaching in LP (SILVA; CYRANKA 2009; BUNZEN, 1999; RAZZINI, 2000; SOARES, 2004, 2011; ARAUJO, 2014). In this perspective, the project aims to specifically investigate and analyze the beliefs of these teachers about what is to work in groups and the beliefs evaluate of these teachers. We search also to analyze the beliefs evaluate the LP of those teachers and beliefs about single evaluation / standardization of evaluation of these teachers. Methodologically, the research is qualitative and data were obtained through two meetings with teachers and semistructured interviews. To participate in the meetings and interviews were invited Portuguese teachers who work from 6th to 9th year and participate in the process of preparation of evaluations together. We note that the process of preparation of evaluations together is extremely complex because it involves confrontation and divergence of ideas concerning personal relationship issues, but also of the academic education, of treatment contents, among other factors and require the permanent establishment in the form of work. As a result, we present the following positions: for the teachers to work in group is to deal with criticism, to work 'equal' and to interact; assess is to know whether the teacher taught and the students learned; assess LP is to assessing grammar and interpretation of texts; a only one evaluation unites the group, ensures the 'same' job and the same performance both the teacher and the student. Through reflections that consider language as a social practice and as a constituent of the subjects and of history, we hope to have contributed to the studies related to beliefs in teaching of the LP as first language.

KEYWORDS: Assessment of LP; Beliefs of evaluate in the LP; Elaboration of tests.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelos teóricos da avaliação e suas características.....	30
Quadro 2: As gerações da avaliação.....	32
Quadro 3: A 5ª. geração da avaliação.....	32
Quadro 4: As gerações da avaliação.....	33
Quadro 5: Conteúdos de LP do 1º. ao 5º. Ano – Colégio Pedro II – 1881 a 1940.....	66
Quadro 6: Valores dos Instrumentos de Avaliação em LP na escola pesquisada.....	87
Quadro 7: Perfil dos participantes entrevistados.....	99
Quadro 8: Posicionamento sobre o processo de elaboração de avaliações.....	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura das crenças.....	53
---	----

LISTA DE SIGLAS

CFE: Conselho Federal de Educação;
CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe;
COEP: Comitê de Ética em Pesquisa;
DCEs: Diretrizes Curriculares Estaduais;
DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais;
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio;
IHU: Instituto Humanitas Unisinos;
LA: Linguística Aplicada;
LDB: Lei de Diretrizes e Bases;
LE: Língua Estrangeira;
LP: Língua Portuguesa;
MEC: Ministério da Educação;
ONU: Organização das Nações Unidas;
PAA: Plano Anual de Ação;
PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais;
PPP: Projeto Político Pedagógico;
PR: Paraná;
P1: Professor 1;
P2: Professor 2;
P3: Professor 3;
P4: Professor 4;
P5: Professor 5;
P6: Professor 6;
P7: Professor 7;
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso;
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa;
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	26
A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO	26
1.1 A SOBERANIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS TEMPOS	27
1.2 O LADO SOMBRIO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A AVALIAÇÃO	35
1.2.1 <i>Os mistérios da LDB 9.394/96</i>	40
1.2.2 <i>Os enigmas dos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	43
1.2.3 <i>Os rumos das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do estado do Paraná</i>	48
1.3 A MAGIA DAS CRENÇAS	51
1.3.1 <i>As crenças de ensinar</i>	56
1.3.2 <i>As crenças de avaliar</i>	59
CAPÍTULO II	63
ERA UMA VEZ... O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – REVELAÇÕES DO PASSADO	63
2.1 O REINADO ABSOLUTO DA GRAMÁTICA	64
2.2 OS PODERES DA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	76
2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PESQUISADA	79
2.3.1 <i>A avaliação em LP na escola pesquisada</i>	83
CAPÍTULO III	90
OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	90
3.1. A PESQUISA QUALITATIVA E OS PRIMEIROS PASSOS	90
3.1.1 <i>A caminhada e o processo de geração de dados</i>	95
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	100
3.3.1 <i>Entrevistas tipo grupo de foco com o grupo de professores</i>	100
3.3.2 <i>Entrevistas semiestruturadas com os professores</i>	102
CAPÍTULO IV.....	105
RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO – OUTROS ÂNGULOS, OUTRAS FOTOGRAFIAS.....	105
4.1 CRENÇAS SOBRE TRABALHAR EM GRUPO	108
4.2 CRENÇAS SOBRE AVALIAR	114
4.3 CRENÇAS SOBRE AVALIAR EM LP	118
4.4 CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO ÚNICA/PADRONIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ERA MAIS UMA VEZ OUTRA VEZ... ..	125
REFERÊNCIAS	130

ANEXOS	143
ANEXO A	144
<i>Transcrição do agradecimento em braile</i>	<i>144</i>
ANEXO B	145
<i>Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética</i>	<i>145</i>
ANEXO C	148
<i>Quadros das DCEs de LP do estado do Paraná</i>	<i>148</i>
ANEXO D	157
<i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</i>	<i>157</i>
<i>Consentimento pós-informado.....</i>	<i>158</i>
ANEXO E	159
<i>Roteiro – Entrevista Grupo de Foco 1</i>	<i>159</i>
ANEXO F	161
<i>Roteiro – Entrevista Grupo de Foco 2</i>	<i>161</i>
ANEXO G.....	163
<i>Roteiro das Entrevistas com os Professores.....</i>	<i>163</i>
ANEXO H.....	164
<i>Entrevista com o Professor 6</i>	<i>164</i>

APRESENTAÇÃO

A escolha do tema de pesquisa sempre é uma das tarefas mais difíceis a ser realizada pelo pesquisador e não foi diferente comigo. Para que se possa entender melhor este processo e, ao mesmo tempo, a minha dificuldade em realizar a escolha do tema, preciso relatar um pouco do meu percurso, como estudante, professora, coordenadora e pesquisadora.

Envolvida por 20 anos no trabalho diário em sala de aula, eu presenciava inúmeras questões que mereciam destaque para discussão: a questão da alfabetização; as dificuldades na aprendizagem; as dúvidas em relação a como ensinar, como avaliar; a formação do professor; os processos de aprendizagem; a questão da linguagem; a reprovação; enfim, eram muitas as questões que me inquietavam. Talvez uma explicação, mas não justificativa para tal dificuldade em definir o tema a ser pesquisado, tenha sido minha formação, pois na época em que cursei Letras, entre os anos 1998 a 2001, não tive nenhum contato com pesquisa ou TCC. Na universidade local, como em tantas outras, o estágio supervisionado constituía-se na avaliação mais importante do curso: a carga horária de estágio iniciava-se no segundo ano e gradativamente aumentava, até o ano de conclusão do curso.

Além do estágio supervisionado, alguns acadêmicos poderiam realizar outros estágios em forma de projeto. Estes funcionavam no contraturno em escolas estaduais da cidade e na antiga Usina do Conhecimento, projeto de qual participei no último ano do curso. Porém, mesmo antes de ingressar na graduação, eu já lecionava desde os 18 anos de idade², primeiro como alfabetizadora, depois como professora de Língua Portuguesa e Redação na antiga 4ª série (hoje 5º ano do Fundamental 1) e de 5ª a 8ª série (hoje 6º ao 9º ano do Fundamental 2). O trabalho docente me oportunizava inúmeras experiências em sala de aula e em todo o ambiente escolar. No entanto, mesmo analisando a prática, avaliando o contexto, só entrei em contato com a pesquisa ao cursar uma disciplina isolada no programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, no ano de 2013, e ao participar de um grupo de estudos voltado à pesquisa científica.

Neste mesmo ano, fui convidada a assumir a Coordenação da Área de Língua Portuguesa no colégio onde lecionava. Uma experiência bem diferente da sala de aula, pois, em vez do contato maior com os alunos, iniciaria um contato maior com os professores e também com a resolução dos mais variados problemas envolvendo o processo de ensino-

² Cursei o Ensino Médio o antigo Magistério e, assim que me formei, já comecei a trabalhar na 1ª série do ensino fundamental como alfabetizadora.

aprendizagem sobre novos aspectos. Em alguns momentos atendia os pais; em outros, os alunos; e, na maioria das vezes, os professores.

Mesmo depois de conhecer o universo da pesquisa, o momento de decidir o objeto de estudo mostrou-se um obstáculo imenso que só foi ultrapassado com ajuda, orientação e compreensão da orientadora. Nesse sentido, o trabalho na coordenação foi crucial para tal decisão, e se antes o processo de avaliar já me inquietava, trabalhando como coordenadora, eu me sentia mais incomodada ainda ao ter de interferir no relacionamento entre os professores durante o trabalho conjunto de elaboração das avaliações³. Um dos primeiros problemas a serem resolvidos era organizar os encontros com os professores para que estes discutissem e elaborassem em conjunto as avaliações mensais e bimestrais, pois se tratava de uma das atribuições do professor no referido colégio. Outro problema com o qual eu não conseguia lidar muito bem era o que dizia respeito ao envolvimento em questões de afinidade e de relacionamento profissional entre os professores. No grupo e nas reuniões, isso ficava visível. Em vários momentos, eu não sabia o que fazer quando professores que deveriam trabalhar juntos não queriam se reunir, nem discutir questões importantíssimas para o trabalho, pois se recusavam a conversar/combinar com os demais sobre o que deveriam fazer. Eu me sentia um verdadeiro “pombo-correio”, havia muita dificuldade e uma simples tarefa tomava bastante tempo para ser concluída. Eu entendia que seria mais prudente e melhor para todos os envolvidos que, primeiramente, os professores resolvessem as questões entre si e depois repassassem à coordenação o que haviam combinado.

Estes acontecimentos me deixavam, inúmeras vezes, em situações desconfortáveis, uma vez que o trabalho docente é realizado por adultos e, mesmo um não concordando com o ponto de vista, concepções ou formas de trabalhar do outro, cada um precisa, no mínimo, ter equilíbrio e bom senso para realizar seu trabalho e conviver com as diferenças. Não pretendo aqui afirmar que essa convivência seja fácil e ocorra tranquilamente, muito pelo contrário, ela se apresenta extremamente difícil e complexa, contudo, deve acontecer e sempre fará parte do processo de desenvolvimento social do ser humano para que se possa, minimamente, trabalhar e conviver em um ambiente social.

A partir dessas dificuldades, defini que o meu tema seria a Avaliação em Língua Portuguesa, queria entender mais sobre a questão de avaliar a língua considerada pela escola materna ou 1ª língua, tentar encontrar o melhor caminho para realizar uma avaliação justa,

³ Utilizo o termo ‘avaliações’ por ser o utilizado no colégio pesquisado, no entanto entendo aqui que o termo se refere a um único instrumento de avaliação, a prova escrita.

refletir sobre os testes escritos que fazemos. Para isso, escolhi como objeto de pesquisa analisar as crenças de avaliar dos professores que participavam da elaboração de um dos instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa⁴: as provas mensais e bimestrais.

Após determinar o tema e o objeto, conversei com a professora orientadora da pesquisa e, juntas, decidimos organizar duas entrevistas tipo grupo de foco e entrevistas semiestruturadas com os professores para que estes expressassem seus posicionamentos sobre a forma de trabalho implantada na escola (elaborar as mesmas avaliações para determinada série). Organizei o projeto para obter a autorização da COEP por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas.

Entrei em contato com a direção da escola pesquisada, que autorizou a realização da pesquisa e passei à próxima etapa: convidar os professores envolvidos no processo. Assim que o projeto foi autorizado, realizei o convite e os professores aceitaram prontamente, no entanto, ao marcar a data e o horário da primeira entrevista com o grupo, tivemos dificuldades devido aos horários de trabalho deles. Para as entrevistas semiestruturadas, a dificuldade foi menor, pois, primeiramente, eu verificava o horário disponível do professor, para depois, marcarmos e realizarmos a entrevista.

Como será explicado com mais detalhes no capítulo da metodologia, as entrevistas foram gravadas em áudio para que depois se pudessem transcrever e analisar os relatos obtidos. A participação da orientadora nas entrevistas em grupo foi acordada comigo, pois eu atuava na coordenação da área de Língua Portuguesa e sentia que seria difícil manter apenas o papel de pesquisadora. Realizei as entrevistas com os professores envolvidos no processo para obter mais dados e relatos sobre a participação deles nessa nova forma de trabalho proposta pela escola, uma vez que poucos participaram dos dois momentos da entrevista tipo grupo de foco.

Nas duas entrevistas de grupo de foco realizadas, propus a abertura de um espaço para que os professores relatassem quais eram as maiores angústias, as dúvidas, as dificuldades e também as realizações alcançadas nesta forma de elaborar a avaliação em conjunto, visto que, no período de trabalho, não há momentos para refletir e pensar sobre isso, as atividades e afazeres dos professores são inúmeros e, quando se reúnem, é para estabelecer ou combinar algo da prática e não para refletir sobre a prática. Junto os professores, busquei verificar também quais pontos positivos e negativos podem ser ressaltados nesta maneira diferente de trabalhar, pois pressupõe um trabalho em grupo em constante reformulação.

⁴ Refiro-me ao nome da disciplina, por isso utilizo as iniciais maiúsculas. Utilizarei também a forma abreviada LP.

Após transcrever as falas expressadas nas entrevistas, pude perceber que algumas crenças foram reveladas e reforçadas, tanto sobre o ensino da LP como sobre avaliação. A partir daí, a pesquisa seguiu novos rumos e, então, me dediquei a investigar outros trabalhos que refletissem sobre as crenças em torno do ensino da LP, bem como sobre avaliação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa a refletir sobre um contexto específico da avaliação da aprendizagem⁵, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, por isso, pretendemos apresentar os motivos que levaram à elaboração da presente pesquisa, bem como os objetivos que a conduziram e as hipóteses levantadas.

Analisar a avaliação da aprendizagem no contexto educacional nos leva a observar o quanto ela é o centro das atenções tanto da comunidade escolar quanto da sociedade em geral e apresenta-se um tema bastante discutido, com uma vasta bibliografia que o aborda sobre vários aspectos. Gimenes (2015) aponta que o número de acesso aos artigos sobre a avaliação da aprendizagem, no ano de 2014, foi o que apresentou os maiores índices estatisticamente⁶.

Segundo Cabral Neto (2006, p. 7), “a maior produção realizada está associada à avaliação da aprendizagem e a produção brasileira é bem rica e variada, não só pela qualidade, mas também pelos enfoques de análise”. São análises que descrevem tipos e objetivos da avaliação, métodos e técnicas envolvidos nesse processo, e há também um grande volume de produções sobre a avaliação institucional, bem como as políticas de avaliação em larga escala. Gimenes (2015), ao analisar o tema da avaliação como relevante, tanto na educação básica como no ensino superior, constata que as produções acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem são pouco exploradas se compararmos com as produções que analisam as políticas de avaliação em larga escala. Scaramucci (2009) também explica a escassez de pesquisas sobre a avaliação na área da LA e

Apesar de a avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de línguas vir merecendo uma atenção bastante grande nos últimos anos no cenário internacional, constituindo-se uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área de Linguística Aplicada, podemos dizer que ainda são escassos os estudos sobre avaliação em contextos de línguas no Brasil quando comparados com outras temáticas. (SCARAMUCCI, 2009, p.30).

Constatamos também que são poucos trabalhos que abordam as crenças sobre avaliação, além disso, eles referem-se às crenças de avaliar em língua estrangeira (GIMENEZ, 1994; ROLIM, 1998; FLAIN-FERREIRA, 2005; BARATA, 2006; AVILA, 2013), pois em

⁵ Optamos em utilizar o termo avaliação da aprendizagem, porém muitos autores preferem o termo avaliação educacional.

⁶ De acordo com o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) que foi implantado no periódico de 2014, observou-se que muitos dos textos acessados e com maior número de *downloads* abordavam aspectos da avaliação da aprendizagem em sala de aula, sendo que o número mais expressivo deles foi publicado há uma década.

LP como 1ª língua são praticamente inexistentes. A partir deste obstáculo e também constatação, levantamos os seguintes questionamentos: Por que parecemos não fazer o exercício de refletir sobre nem de questionar as crenças que envolvem o ensino e a avaliação da LP como primeira língua? Por que a avaliação da aprendizagem é considerada um grande problema? Por que nós, professores (e também alunos, pais e diretores), tememos a avaliação?

Num primeiro momento, chegamos a pensar que estas dúvidas fossem apenas nossas, porém a experiência em sala de aula e as leituras mostram que inúmeros autores também percebem isso. É o caso de Cabral Neto (2006, p.7) que questiona “por que a avaliação da aprendizagem se constitui, na prática docente, em um dos problemas mais destacados pelos estudos realizados sobre as formas que ela assume no espaço da sala de aula?”.

Poderíamos acrescentar aqui as reflexões de Lüdke (1997). Mesmo que tais reflexões tenham sido levantadas há dezenove anos, continuam atuais, pois ainda hoje a avaliação é vista como uma “espécie de ponto cego” tanto para professores, como coordenadores e também alunos. A escola está aos poucos abrindo espaço para que estudos sejam realizados, como é o caso desta pesquisa, no entanto, a “avaliação continua resistindo, como um obscuro objeto do não-desejo” (LÜDKE, 1997, p. 9) e se configura em um dos momentos mais temidos no ambiente educacional.

Todos temem a avaliação: os alunos (e seus pais) pelo que ela representa em sua trajetória educativa, **os professores pelas dificuldades de enfrentá-la condignamente e de revelar através dela, suas próprias limitações**, os diretores e supervisores pelo que ela pode desencadear tanto para a vida dos alunos como a da própria escola, finalmente, a secretaria de educação e seus órgãos pelo que ela significa dentro do sistema educacional como um todo. (LÜDKE, 1997, p.9, grifo nosso).

Reconhecer as dificuldades e limitações e refletir sobre elas é tarefa tanto do educador como do educando, pois a avaliação “é a reflexão transformada em ação” (HOFFMANN, 1992, p. 18), “é um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação”.

Os estudos das últimas décadas revelaram também a relação da escola com o contexto socioeconômico em que ela está inserida e estes “estudos trouxeram a consciência de que **a escola é um espaço político** e que **os valores e crenças** do senso comum que **orientam a prática escolar são socialmente construídos a partir de pressupostos normativos e políticos**” (SARMENTO, 1997, p.11, grifo nosso).

Pensando nisso, buscamos investigar e refletir as crenças envolvidas na avaliação da aprendizagem em LP 1ª língua e apontar a avaliação não como um problema, mas, sim, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Dizemos refletir, pois sabemos que não é possível chegar a uma única resposta ou solução para os problemas que envolvem a avaliação em LP, entretanto, pretendemos questionar, analisar e refletir sobre as crenças de avaliar, pois, de acordo com Dutra e Mello (2004), no contexto educacional, a reflexão implica repensar os saberes pedagógicos a partir de perguntas derivadas da prática pedagógica, cabendo ao professor, desde sua formação inicial, desenvolvê-la de um modo contínuo, engajado, de maneira consciente e crítica. Desta forma, queremos ressaltar que “as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças” (MURPHEY, 1996; RÍCHARDSON, 1996 apud BARCELOS, 2001, p.85). Barcelos (2001, p. 87) destaca também que

a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas precisa ir além da simples descrição de crenças como indicadores de um comportamento futuro. É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário **entender como as crenças interagem com as ações dos alunos (e dos professores)** e que funções elas **exercem em suas experiências de aprendizagem** dentro e fora de sala de aula. (Grifos nossos).

Estudos mais recentes como o de Vianna (2014, p. 171) demonstram que “a nossa carência atual em termos de avaliação decorre em grande parte da falta de continuidade nos trabalhos realizados, por intermédio de um processo de disseminação, que poderia servir de estímulo a outros empreendimentos na área de avaliação”.

Ao ler um artigo de Silva (2007, p. 259-260), concordamos com o seguinte posicionamento:

concebo as crenças no ensino e na aprendizagem de línguas como a pequena ponta de um grande iceberg, ou seja, os estudos das crenças são, a meu ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores (e acréscimo, ‘de alunos’) de línguas críticos e reflexivos.

Portanto, ao entender o assunto como extremamente relevante no ensino da LP, decidimos encarar a dificuldade e pesquisar: a) as crenças dos referidos professores sobre o que seja trabalhar em grupo; b) as crenças de avaliar desses professores; c) as crenças de avaliar em LP desses professores; d) as crenças sobre avaliação única/padronização de avaliação desses professores.

Por fim, destacamos que os caminhos teórico-metodológicos seguidos nesta pesquisa foram devidamente apreciados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (doravante COEP/UEPG), Parecer nº 1.065.450. (Anexo B)

I. OBJETIVOS

i. OBJETIVO GERAL:

- Investigar e analisar as crenças de avaliar de professores de Língua Portuguesa que atuam em uma rede particular de ensino (de Ponta Grossa/PR), rede esta que estabelece que as avaliações da disciplina devem ser realizadas em conjunto pelos docentes.

ii. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Investigar e analisar:
 - a) as crenças dos referidos professores sobre o que seja trabalhar em grupo;
 - b) as crenças de avaliar desses professores;
 - c) as crenças de avaliar em LP desses professores;
 - d) as crenças sobre avaliação única/padronização de avaliação desses professores.

II. PERGUNTAS DA PESQUISA

As perguntas de pesquisa foram organizadas em quatro grupos a partir dos objetivos estabelecidos:

- Segundo os professores, o que é trabalhar em grupo e como as pessoas devem proceder/se comportar quando realizam esse tipo de atividade?
- Para os professores, o que é avaliar e o que se pretende alcançar ao realizar uma avaliação?
- Como deve ser uma avaliação em Língua Portuguesa e o que deve ser exigido/cobrado?
- Quais as consequências de se elaborar/aplicar uma única avaliação para todos os alunos e como a elaboração de uma única avaliação afeta o processo de ensino-aprendizagem de LP?

Entendemos que são várias perguntas e que a pesquisa poderá não dar conta de tantos questionamentos, por outro lado, optamos por organizar as questões em quatro tópicos

correspondentes aos objetivos específicos e no quarto capítulo apresentaremos a análise, bem como os resultados do trabalho realizado tentando responder as perguntas da pesquisa. Organizaremos a análise em torno das seguintes crenças: a) crenças sobre o trabalho em grupo; b) crenças sobre avaliar; d) crenças sobre avaliar em LP e e) crenças sobre a padronização da avaliação.

III. HIPÓTESES DA PESQUISA

As hipóteses propostas são as seguintes:

Os professores, em sua maioria, consideram que

- Trabalhar em grupo é dividir tarefas, dividir responsabilidades sobre o que se precisa fazer.
- A exigência desta nova forma de elaborar as avaliações, mesmo sendo imposta, é positiva.
- A avaliação em LP deve conter sempre questões relativas à gramática.
- As crenças de avaliar estão diretamente voltadas às crenças de ensinar LP.
- Por meio da uniformização das avaliações, a escola tenta uniformizar o ensino e a aprendizagem dos alunos para manter um padrão de ensino e evitar comparações entre as turmas e as unidades da escola.

Na tentativa de encontrar algumas respostas para tais questionamentos, organizei a dissertação da seguinte forma: introdução e quatro capítulos, mas antes preciso explicar a questão dos títulos e subtítulos. Minhas escolhas demonstram que os fatos históricos e também a legislação são apresentados e elaborados de uma forma que abrem pouco espaço para questionamentos, além disso, nós somos educados a não questionarmos os fatos, a legislação, as regras em geral. Porém, conhecendo a influência da utilização da língua na transmissão e na constituição dos fatos e também na imposição das leis, optei por utilizar termos que remetem ou lembram um pouco os antigos reinados, a supremacia do poder, pois a história que conhecemos hoje é resultado do que sempre nos foi transmitido e contado, entretanto cabe a cada um de nós refletir sobre ela e questioná-la para tentar transmiti-la com outros olhares.

Na introdução, apresentamos a justificativa e a relevância desta pesquisa, bem como o objetivo geral e os específicos. Também expomos as perguntas que permearam a pesquisa e as hipóteses levantadas.

O primeiro capítulo, intitulado “*A complexidade da Avaliação*”, apresenta a contextualização da avaliação da aprendizagem e está organizado em três partes. A primeira mostra as concepções de avaliação que, ao longo dos anos, sofreram mudanças devido às políticas educacionais. A segunda parte, intitulada “O lado sombrio da legislação brasileira sobre a avaliação”, apresenta questões de certa forma “ocultas” sobre a avaliação na legislação brasileira, a LDB 9.394/96, os PCNs de LP e as DCEs de LP do estado do Paraná. Finalizo este capítulo com a terceira parte que apresenta os estudos sobre as crenças, pois entendo a importância delas tanto na formação da cultura, permeando toda a prática educativa, bem como na elaboração das leis e, por esse motivo, optei pelo título “A magia das crenças”.

O segundo capítulo, denominado “*Era uma vez... O ensino da língua portuguesa – revelações do passado*”, tenta revelar os caminhos do ensino na disciplina LP. Este capítulo também foi organizado em três partes. A primeira traça um breve histórico do ensino da LP no Brasil apontando “o reinado da gramática”. A segunda parte mostra o quanto a avaliação é um instrumento poderoso e acaba direcionando todo o ensino da LP. Concluímos o capítulo com a terceira parte que aborda o ensino e a avaliação de LP na escola pesquisada.

O terceiro capítulo destina-se a apresentar “*Os caminhos da pesquisa*”, pois entendemos a importância de se descrever quais foram os caminhos percorridos pela pesquisa e a forma encontrada para realizá-la. Por isso, descrevemos detalhadamente cada fase do trabalho para que se possa compreender melhor o contexto e a trajetória da pesquisa, bem como os seus resultados. O capítulo também está organizado em três seções: a primeira explica os estudos sobre a pesquisa qualitativa; a segunda seção apresenta os participantes da pesquisa; e a terceira seção mostra os instrumentos utilizados na coleta dos dados, no caso as entrevistas tipo grupo de foco e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes.

O quarto capítulo, denominado “*Resultados, análise e discussão*”, concentra-se na discussão e na reflexão a partir das falas dos participantes da pesquisa. Encaminhamos as reflexões retomando o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Por isso, o capítulo está organizado em quatro seções que correspondem aos objetivos específicos para apresentar e discutir os resultados obtidos.

Concluímos com as considerações finais apontando o quanto eu, professora – bem como meus demais colegas – sou responsável pela manutenção das crenças existentes em

torno do processo educativo e avaliativo, bem como posso – e mesmo devo – tomar a iniciativa de questionar estas crenças. Por meio das reflexões apontadas, apresento professores e alunos como sujeitos em amplo desenvolvimento, os quais têm todos os dias algo para aprender e algo para ensinar.

Isso posto, passamos para o primeiro capítulo.

CAPÍTULO I

A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO

A questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais.

(Kanavillil Rajagopalan)

A avaliação da aprendizagem é um tema de difícil delimitação “porque se articula com a complexidade das pessoas, dos contextos, das instituições educativas e detém uma responsabilidade própria de sua natureza ética, moral e política no âmbito da educação escolar” (ALMEIDA, 2006, p. 32). Dessa forma,

enquanto domínio do campo educativo, a avaliação traz consigo marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo. Neste percurso, a avaliação tem vindo a complexificar-se, não só em nível conceitual como também das práticas que a materializam. (MARINHO; FERNANDES; LEITE; 2014, p.151).

Então, neste capítulo, apresentaremos uma contextualização da avaliação da aprendizagem, pois, como aponta Alves (2004, p. 31), “cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação” que possa dar respostas às exigências político-educacionais emergentes.

É importante ressaltar

que em toda a sua trajetória histórica a avaliação tem sido utilizada muito mais em função de interesses e finalidades econômicas (elemento reorganizador na consolidação da produção capitalista) do que em razão de melhorias de desempenhos humanos ou mudanças qualitativas de vida na sociedade (elemento reorganizador na emancipação do povo). (COSTA, 2004, p.1).

De acordo com a autora, há uma ampla literatura sobre avaliação, predominantemente sobre a avaliação da aprendizagem, técnicas, métodos e instrumentos de avaliação, e, recentemente, sobre Avaliação Institucional, no entanto, ainda de acordo com Costa (2004), sobre a trajetória da avaliação da aprendizagem, as informações aparecem muito dispersas. Percebemos que Batista, Gurgel e Soares (2006) manifestam a mesma preocupação, ao afirmar que “a trajetória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, sendo determinado por

dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere” (BATISTA; GURGEL; SOARES, 2006, p. 3).

Pensando nisso, organizamos o primeiro capítulo em três partes: A primeira parte, intitulada “A soberania da avaliação da aprendizagem através dos tempos”, aborda um histórico da trajetória da avaliação e apresenta as concepções de avaliação da aprendizagem que, ao longo dos anos, sofreram alterações significativas em função da evolução das políticas educacionais, bem como dos papéis atribuídos ao currículo, entretanto, na prática, ela continua sendo aplicada, na maioria das vezes, apenas como uma medida.

A seção “O lado sombrio da legislação brasileira sobre a avaliação”, mostra como é vista a avaliação nas leis educacionais do Brasil. O título quer passar a ideia de que decretos e leis são, muitas vezes, resultado de manipulações políticas e acabam entrando nas escolas de maneira autoritária, dessa forma, os sujeitos diretamente envolvidos com a questão nem sempre sabem como tais leis foram organizadas e/ou quais são os objetivos existentes por trás dessas leis. Para nos aprofundarmos nisso, dividimos a seção em “Os mistérios da LDB 9.394/96” que apresenta os embates políticos que ocorreram no decorrer da formulação e promulgação dessa lei, que, mesmo estando ultrapassada, é a lei do atual sistema de ensino. A segunda subseção, denominada “Os enigmas dos PCNs de LP – 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental”, apresenta a questão da avaliação no ensino de LP nos PCNs que foram repassados aos professores como leis e não como referências que são. Abordamos a avaliação nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica em LP no estado do Paraná e, ao intitularmos “Os rumos das Diretrizes Curriculares do estado do Paraná”, tentamos transmitir a importância que as escolas, em geral, deram às diretrizes, utilizando-as como um “único” manual, o qual vem sendo seguido à risca.

A terceira parte deste capítulo, dedica-se à apresentação dos estudos sobre as crenças e o título “A magia das crenças” propõe abordar os estudos atuais que observam e explicam a importância das crenças na prática educacional e nos auxiliam a entender de maneira mais abrangente o quanto os papéis de professor e de aluno são “impostos” pela cultura de ensinar, de aprender e de avaliar. Os estudos e as pesquisas realizadas em torno das crenças nos levaram a reflexões e questionamentos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 A SOBERANIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS TEMPOS

Compreendemos a avaliação da aprendizagem como um processo extremamente complexo e, ao mesmo tempo, soberano por exercer um poder no campo educacional.

Percebemos também que o conceito e a prática da avaliação foram se modificando e se adequando às exigências da sociedade. Historicamente, o conceito de avaliação da aprendizagem também foi assumindo diferentes enfoques e ela

começa a ser praticada de forma mais estruturada e constante, a partir do século XVIII, especialmente na França, com a institucionalização da educação, coincidindo com a criação das escolas modernas. Neste período ela começou a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais de grande importância. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 36).

Surgem os testes escritos com a intenção de mostrar objetividade, transparência e fidedignidade, desta forma, a avaliação foi se consolidando como uma medida de seleção e legitimação. Iniciam-se, então, os estudos da Docimologia⁷.

No final do século XIX, outro estudo que surgiu foi a Psicometria⁸, testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência das pessoas.

Em 1934, Tyler utilizou pela primeira vez o termo “avaliação educacional”, quando também, na mesma época, iniciou-se a educação por objetivos.

Em 1965, nos Estados Unidos, foi aprovada a Lei da Educação Primária e Secundária pelo Presidente Lyndon Johnson, o que influenciou mudanças expressivas no mundo da educação e, ainda em 1965, a avaliação passou a fazer parte de outras áreas de ensino como Filosofia, Antropologia, Sociologia, Economia e Administração, tornando-se desta forma mais poderosa ainda ao abranger várias áreas do conhecimento.

De acordo com Costa (2004, p. 6), “a partir da década de 50, a avaliação educacional se desenvolveu como área do conhecimento sistematizado e sua prática avançou em relação aos objetos de estudos e metodologias diversas”.

⁷ Do grego *dokimé*, que significa teste e foi utilizada por Henri Piéron, em 1920, é o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Essa ciência “surge como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais considerados infalíveis, utilizados com fins de seleção, nos exames e nos concursos”. Para aprofundar, consultar DEPRESBITERIS, L. O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989, p.5-8.

⁸ De acordo com Landsheere (1992), é o conjunto das operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação de seu nível mental, detecção de suas tendências características, estimação de suas aptidões profissionais etc. Segundo Pasquali (2009), etimologicamente, psicometria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação. Ela se fundamenta na teoria da medida em ciências em geral, ou seja, do método quantitativo que tem, como principal característica e vantagem, o fato de representar o conhecimento da natureza com maior precisão do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais.

Em 1980, com o neoliberalismo e a “crise econômica”, o Estado tornou-se controlador e fiscalizador do sistema educacional no contexto mundial. Como consequência destas mudanças, “a avaliação passou a ser mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma escrita cultural gerencialista e fiscalizadora” (BERNSTEIN, 1991 apud DIAS SOBRINHO, 2002).

Se, por um lado, os fatos históricos influenciaram algumas mudanças na teoria e no pensamento sobre a avaliação, por outro, percebemos que na prática a influência mostra-se muito superficial, pois atualmente ainda é crescente o número de educadores e pesquisadores que veem a avaliação “como um fim em si mesma, quando de fato, ela é apenas **um meio**, um elemento poderoso é verdade, capaz de diagnosticar dificuldades e apontar saídas possíveis, mas um meio” (COSTA, 2004, p.11, grifo nosso). Buscar compreender “as **suas complexas relações como um conjunto de políticas e práticas pautado em pressupostos epistemológicos, políticos, éticos e sociais**” (GARCIA, 2013, p.25-26, grifo nosso) é uma questão que queremos apontar.

Depois de realizarmos diversas leituras sobre as concepções e visões da avaliação, conseguimos enxergar de maneira mais ampla a explicação de Garcia que aponta a avaliação como “**parte de toda trajetória da ação educativa, desde a etapa do planejamento, da implementação e dos resultados da ação, ou seja, é um caminho necessário que acompanha e possibilita modificações em todo o percurso da própria ação**” (GARCIA, 2013, p.25-26, grifo nosso).

De acordo com Saul (1991) e Costa (2004), a trajetória da avaliação no Brasil seguiu o modelo dos EUA, por isso faremos uma rápida apresentação do contexto norte-americano sobre questões envolvendo a avaliação para depois apresentarmos o contexto brasileiro.

Precisamos reforçar que, tanto nos EUA como na Europa, a avaliação da aprendizagem era entendida como medida de verificação, como tecnologia dos testes e do uso de instrumentos de escalas e técnicas quantitativas, tinha o objetivo de medir e classificar. A Psicomетria dominou a avaliação desde o final do século XIX e boa parte do século XX. Até 1930, ela caracterizou-se, sobretudo, como uma tecnologia de testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho (*Testing Period*).

Costa (2004, p.10) afirma que a ciência dos exames se destacou nos Estados Unidos a partir de 1931, quando a *Carnegie Corporation* disponibilizou ao Instituto Internacional de Educação do *Teacher's Colleg da Universidade de Columbia* (Nova York) “fundos necessários à realização de um inquérito subordinado ao tema: ‘As concepções, os métodos, a técnica e o alcance pedagógico e social dos exames e concursos’”.

A partir disso, a avaliação foi se “consolidando como área específica de conhecimento e a avaliação educacional tem se ampliado bastante” (COSTA, 2004, p.11). Desta forma, a avaliação tornou-se um campo de saber e deu oportunidades para que novas áreas do conhecimento ganhassem corpo e se consolidassem.

A autora ainda afirma que, no Brasil, somente no final da década de 70, a avaliação

passou a ser vista de forma sistematizada, como objeto de discussões e debates dos educadores brasileiros, a partir da chegada de estudantes que regressavam de seus cursos de pós-graduação na área; provenientes principalmente dos Estados Unidos, de um lado e, de outro, os acordos internacionais. Vem desta época, o início das primeiras publicações que tratavam sobre o assunto, a maioria, influenciada pelos pressupostos de matriz liberal-positivista, expressando uma determinada forma de pensar e de fazer avaliação científica. (COSTA, 2004, p.11-12).

O quadro 1, organizado por Garcia (2013, p.38-39), apresenta um breve histórico dos estudos sobre avaliação:

Modelos (autores)	Ano de publicação	Características
Ralph W. Tyler	1942	Difusão da definição de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos . Concentra na problemática da convergência entre desempenhos e objetivos instrucionais. Divulgador da expressão “avaliação educacional” em 1934.
Lee J. Cronbach	1963	Identifica a avaliação como medida . Seguidor do modelo de Tyler.
Michael Scriven	1967	A avaliação é compreendida como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor (mérito) de um fenômeno educacional.
Roberto E. Stake	1967	Caracteriza como descrição e julgamento de programas educacionais . Baseia-se na análise de variáveis antecedentes, intermediárias (transactions) e resultantes. Contribuição do método naturalista na pesquisa educacional através dos Estudos de caso – Case Studies in Science Education (CSSE).
Hammond, D. L.	s.d.	Adaptação do modelo de Stake.
Metfessel, N. S. E Michael, W. B.	1971	Adaptação do modelo de Stake.
Provus, M. M.	1971	Apresenta a avaliação como um processo de comparação entre desempenho e padrões .
Stufflebeam, D. L. et al.	1971	Modelo centralizado na ideia de que a avaliação é um processo de identificar e coletar informações que permitam aos administradores a tomada de decisões, entre várias alternativas . (Está implícito um julgamento de valor.) Exame do contexto: entrada (input), processo e produto.

Quadro 1: Modelos teóricos de avaliação e suas características

Fonte: Garcia (2013, p.38-39, grifo nosso).

Durante muitos anos, esses modelos de avaliação foram utilizados como referência no Brasil. Entretanto, “a adoção desses modelos de avaliação nem sempre se ajustaram ao nosso contexto socioeducacional, emergindo a necessidade de adaptações e às vezes de decisões do avaliador pautado na sua experiência, no seu bom senso” (GARCIA, 2013, p.39) e também nas suas crenças. Mesmo assim, esses modelos adaptados despertaram uma consciência da importância da avaliação, bem como de sua prática na sociedade brasileira (VIANNA, 2002,).

Saul (1991) reforça que a influência do modelo de avaliação norte-americano extrapolou os espaços acadêmicos e subsidiou toda a cultura e também a legislação brasileira sobre educação, tanto em nível federal, como estadual, expressando-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas avaliativas em todas as escolas do país (COSTA, 2004, p.12).

Ainda nesta seção, veremos os tipos de avaliação ou as práticas que foram adotadas pela maioria das escolas. Os estudos de Guba e Lincoln (1989) distinguem quatro gerações de avaliação que, de acordo com eles, correspondem a outras tantas perspectivas, abordagens, significados ou conceptualizações, que são possíveis de identificar ao longo dos últimos cerca de cem anos. Os autores explicam que a evolução dos significados que foram atribuídos à avaliação não pode se desligar dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo a ver com a concepção, desenvolvimento e concretização das avaliações. Referem ainda que, ao longo dos tempos, as conceptualizações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas.

De acordo com Garcia (2013), com base nas principais características de cada geração, observamos uma evolução de conceitos que vai envolvendo, gradativamente, novos elementos ou até mesmo redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e prática da avaliação da aprendizagem na busca do aprimoramento da própria prática avaliativa e suas finalidades educacionais. As características específicas de cada geração estão associadas a momentos sociais, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos que fazem parte de um processo dinâmico e em permanente transformação, compondo elementos essenciais da própria natureza da avaliação.

Resumidamente, seguem as principais características das quatro gerações da avaliação e algumas implicações na prática educativa. Segue também a continuidade, ou seja, uma quinta geração, proposta por Lima Filho (2013).

GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL		CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO	PRÁTICA EDUCATIVA
1ª Geração	Mensuração	✓ Mensuração do desempenho; ✓ Geração da medida; ✓ Papel técnico do avaliador; ✓ Aplicação de instrumentos de medida; ✓ Ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento.	➤ Aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; ➤ Classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ➤ Ênfase na memorização; ➤ Educador detentor e transmissor do conhecimento; ➤ Destaque para a mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.
2ª Geração	Descrição	✓ Descrição detalhada sobre os objetos alcançados em relação aos planejados; ✓ Surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento.	➤ Aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ➤ Objetiva melhoria do currículo escolar; ➤ Ênfase no resultado (produto).
3ª Geração	Julgamento	✓ Julgamento de valor como elemento essencial; ✓ Negação da completa geração anterior; ✓ Ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento.	➤ O avaliador passa a ter papel de juiz; ➤ Reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; ➤ Destaque na tomada de decisão visando à melhoria do desempenho escolar.
4ª Geração	Negociação	✓ Diálogo coletivo é a essência da negociação; ✓ Negociação entre avaliadores e avaliados; ✓ Ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento.	➤ Professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; ➤ Critérios de correção são pactuados coletivamente; ➤ Coparticipação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; ➤ Busca do melhoramento da aprendizagem; ➤ Avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista.

Quadro 2: As gerações da avaliação
Fonte: Guba e Lincoln (1989, p.22-42).

5ª Geração	Avaliação Social	✓ Avaliação como um processo estratégico; ✓ Avaliação participativa; ✓ Avaliação como atividade política; ✓ O interesse coletivo como interesse geral.	➤ Avaliação crítica da realidade; ➤ Gerenciador do contexto social; ➤ Conteúdo multidisciplinar; ➤ Avaliação heterogênea e única; ➤ Informação relevante, múltipla, ágil para cada momento de aprender.
------------	------------------	---	---

Quadro 3: A 5ª. Geração da Avaliação
Fonte: Lima Filho (2013, p.19).

Além da 5ª. geração, Lima Filho (2013) apresenta em seus estudos os objetivos de cada geração da avaliação, bem como o papel do avaliador e do avaliado. Observemos no Quadro 4:

Gerações	Objetivo	Papel do Avaliador	Papel do Avaliado
1ª – Geração da Medida	Medir; Desenvolvimento das técnicas psicométricas/testes, aplicação do método científico.	Técnico que mede a eficácia dos resultados a partir dos testes.	É medido e controlado.
2ª – Geração da Descrição	Descrever , incluindo medir; Emergência da avaliação de programas centrados em objetivos de aprendizagem (Tyler, 1930).	Especialista que se limita a descrever os objetivos de aprendizagem.	Elemento instrumental do processo.
3ª – Geração do Julgamento	Julgar o mérito ou valor , incluindo medida e descrição; Desenvolvimento de novos currículos e modelos de avaliação após crise <i>Sputnik</i> (1957).	Juiz , que acumula as funções anteriores, e que determina as decisões a tomar.	Ator passivo e objeto das tomadas de decisão.
4ª – Geração da Negociação	Chegar a discursos consensuais; Influência do paradigma construtivista.	Orquestrador de uma negociação; Intérprete e agente de mudança.	Agente ativo e participativo , colaborando e negociando.
5ª – Geração Social	Desenvolver a avaliação como instrumental examinador das relações casuais entre ação e reação do contexto social.	Selecionador prévio de metas e planejamento de atividades. Papel formativo que parte de uma abordagem prospectiva e de auxílio na tomada de decisão.	Agente ativo e participativo , analisando, avaliando e criticando.

Quadro 4: As gerações da avaliação

Fonte: Lima Filho (2013, p.20).

Ao observarmos os dois quadros sobre as gerações da avaliação, temos consciência de que as divisões foram organizadas para entendermos e analisarmos as principais características de cada tipo de avaliação, mas entendemos também que esta divisão ou separação acontece por questões de estudo, pois, na prática avaliativa, as características de cada geração vão se complementando, se transformando, estabelecendo novos desafios, mesmo que alguns elementos permaneçam inalterados.

Contudo, o que se observa na prática educativa ainda é que, em uma avaliação que mede, descreve e julga, parece não haver espaços para negociação ou para uma avaliação formativa.

De acordo com Garcia (2013, p.17),

apesar de cada geração da avaliação possuir características específicas associadas a objetivos e finalidades educativas, elas, entretanto, fazem parte de um processo dinâmico e evolutivo do próprio campo da avaliação. Esse movimento sócio-histórico e ao mesmo tempo epistemológico pode ser traduzido na busca da completude do processo de construção da avaliação.

A autora acrescenta que a avaliação da aprendizagem na educação é essencial para o aprimoramento da gestão do conhecimento, seja por parte do avaliador, do avaliado e da instituição.

De acordo com Meneghel e Kreisch (2009), é possível identificar três grandes tendências de práticas de avaliação nos meios escolares:

a) *classificatória*: aquela que ‘atribui nota’ ao estudante com referência na reprodução do conteúdo ditado pelo professor;

b) *diagnóstica*: aquela que identifica dificuldades e avanços do processo de aquisição de conhecimento, podendo ser utilizada para classificar o estudante ou subsidiar a continuidade da aprendizagem;

c) *emancipatória*: aquela que promove a reconstrução do saber.

Dentro de cada tendência apresentada acima, também encontramos elementos e características apresentadas pelos autores já citados, como Guba e Lincoln (1989), Lima Filho (2013) e Garcia (2013), isso porque cada tendência abrange aspectos das gerações da avaliação. Por exemplo, a avaliação classificatória está voltada à avaliação como medida e como descrição, dando ênfase aos resultados, ao produto. A avaliação diagnóstica compreende o julgamento, a verificação para alcançar melhorias no processo de aquisição do conhecimento. E a avaliação emancipatória, a almejada, corresponde à quinta geração, ou seja, ao modelo desejado, no entanto distante da realidade e da prática avaliativa.

Concordamos com Dias Sobrinho (2003), que afirma:

A avaliação é um **processo de reflexão, de melhoria, de aperfeiçoamento e de produção de sentido**. A avaliação é, antes de mais nada, um **questionamento sobre o significado das ações praticadas dentro da educação**. (Informação verbal, grifos nossos).⁹

Compreender esse processo de reflexão não é tarefa fácil nem rápida. No entanto, o professor que questiona e avalia sua prática constantemente é o primeiro a buscar melhorias,

⁹ Entrevista concedida ao Jornal Unicamp, em 27 de outubro de 2003, edição 235, disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html. Acesso em 13 de janeiro de 2016.

observar suas ações e, por meio de indagações, tentar se aperfeiçoar e se desenvolver como um profissional consciente.

Entendemos que as práticas diárias de avaliação, bem como toda a legislação vigente têm relação com as crenças que o professor (e também a comunidade educativa) apresenta(m) em torno do que seja avaliar, por isso, na próxima seção, apontamos como a avaliação é abordada na legislação que rege o ensino no nosso país e que apresenta pontos específicos sobre a avaliação da aprendizagem.

1.2 O LADO SOMBRIO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A AVALIAÇÃO

Nesta seção, abordaremos como a avaliação aparece nos documentos e leis que estabelecem as normas para o ensino em todo o país. Acrescentamos ao título a expressão “lado sombrio”, pois percebemos que nem sempre existe total clareza sobre o teor da legislação, muito menos se colocam questionamentos a seu respeito, talvez por falta de compreensão, de interesse ou talvez porque os fatos históricos, no nosso país, revelem a imposição das leis, o que faz com que a maioria das pessoas não as questione. Simplesmente as leis são impostas e tanto as instituições quanto os sujeitos não possuem outra opção a não ser se adequar ou tentar se adequar a elas.

Realizaremos um breve histórico da legislação brasileira sobre a avaliação até chegarmos à legislação mais atual. De acordo com Sousa (2009, p. 2),

A legislação educacional expressa princípios orientadores do sistema educacional de um país por meio de um conjunto de diretrizes e normas que refletem na organização e no funcionamento dos vários órgãos e instituições responsáveis pela educação sistemática. Assim, a escola, como instituição pertencente ao sistema educacional do país, tende a espelhar, em sua estrutura administrativa e pedagógica, as orientações legais vigentes. Falamos em tendência, pois **uma legislação não se impõe por si própria**, estando sujeita, em sua aplicação, às apreciações e interpretações que seus usuários fazem, com base em suas crenças e valores. No entanto, **ainda que com interpretações por vezes diversas**, e que não se fazem necessariamente de imediato à promulgação, **uma nova lei acaba por ser assimilada nas escolas em suas orientações gerais, influenciando a sua organização e o seu funcionamento.** (Grifos nossos).

A afirmação da autora nos leva a refletir sobre o papel da legislação educacional que acaba sendo assimilada pelas escolas, mesmo com diferentes interpretações ou situações e realidades encontradas.

A Lei de Diretrizes e Bases é o documento oficial que define e regulariza o sistema educacional no país. Podemos afirmar que a legislação educacional brasileira é recente, pois a

educação “vai ser citada como dever do Estado pela primeira vez na Constituição de 1934, que dedica um capítulo ao tema e responsabiliza a União pela tarefa de definir as Diretrizes da Educação Nacional” (NORCIA, 2008, p. 31). Por este motivo, partimos desta época, mais especificamente do Decreto nº 19.890/31.

De acordo com Sousa (2009), o Decreto nº 19. 890/31 (BRASIL, 1931) não cita o termo avaliação, sendo o texto destinado à regulamentação de procedimentos relativos a provas e exames, assim como ao estabelecimento de critérios de promoção do aluno. Tal regulamentação é apresentada de forma detalhada, evidenciando a busca de unidade no procedimento de avaliação para todo o sistema de ensino, o que se explica pelo caráter altamente centralizador, em âmbito federal, que permeia toda a legislação. “A avaliação é entendida como procedimento de medida e tem por finalidade a classificação do aluno, com base nas notas obtidas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir nos estudos” (SOUSA, 2009, p.4).

É interessante observar dois princípios que orientam o procedimento de avaliação neste texto: a inflexibilidade e a imparcialidade. A inflexibilidade aparece no art. 35, parágrafo 2º: “A falta da média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero” (BRASIL, 1931). A imparcialidade aparece no art. 37 e no art. 38, que afirmam que “as provas finais seriam prestadas perante banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor” (BRASIL, 1931).

Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como a Reforma Capanema (BRASIL, 1942). Quanto à avaliação da aprendizagem, nota-se que não houve renovação com relação à concepção até então vigente.

No Decreto-lei nº 4.244/42, cap. IV, art. 30, observa-se que “A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez” (BRASIL, 1942).

Ainda de acordo com Sousa (2009), podemos observar que o termo avaliação refere-se à escala numérica que expressa o grau de adequação dos trabalhos escolares. A avaliação está sendo concebida como um procedimento de mensuração, cuja ênfase é a representação quantificada do rendimento apresentado, pelo aluno, em exercícios e exames. Tal mensuração tem como finalidade a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos. Isso é evidenciado na Lei nº 4.244/42, cap. XIV, art. 47,

quando são apresentadas as finalidades dos exames de suficiência, quais sejam: “Os exames de suficiência terão por fim:

- a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;
- b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença” (BRASIL, 1942).

O critério para promoção ou retenção do aluno era o nível de domínio da matéria ensinada nas disciplinas e está expresso da seguinte forma no art. 48, parágrafo único: “As provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma, e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série” (BRASIL, 1942).

Sousa (2009) reafirma que, como na legislação anterior, os procedimentos previstos na Lei 4.244/42 são de testagem, obtendo-se as medidas do rendimento do aluno por meio de exercícios e provas. Cabe ao professor de cada disciplina a tarefa de verificar o rendimento do aluno, mantendo-se, ainda, a presença da banca de examinadores na fase de realização da prova final.

Após os decretos, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 4.024, foi publicada em 20 de dezembro de 1961, quase trinta anos após ser prevista¹⁰. Procuramos o trecho referente à avaliação da aprendizagem e encontramos o primeiro e o segundo parágrafos do art. 39 que expressam o seguinte:

§1º - Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§2º - Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada por professores do próprio estabelecimento e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961).

Quanto ao princípio de se analisar os resultados do desempenho do aluno de modo compreensivo, levando-se em consideração possíveis variáveis que determinam a nota final obtida, há no Parecer do CFE nº 207/66 a seguinte manifestação:

Nenhum educador digno deste nome sacrifica a realidade do fato pedagógico a uma presunção legal. Talvez se visse forçado a fazê-lo em outras épocas, coagido por leis mais rígidas. Dentro da L.D.B., não. **Compete ao professor**, que tem no exame “autoridade de julgamento”, **tudo ponderar**: a situação inicial do aluno, os “resultados alcançados durante o ano letivo”, sua facilidade ou dificuldade de raciocínio e expressão no momento das provas, os resultados do exame. E depois de

¹⁰ De acordo com Campos (2009, p.101), em 1948, o governo, na pessoa do Ministro Clemente Mariani, encaminha ao Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o qual foi discutido e reformulado por 13 anos até chegar ao texto publicado.

tudo ponderado, cabe não à máquina calculadora da Secretaria, mas ao mesmo professor, antes, aos professores (pois se trata de uma banca), dar o juízo definitivo sobre o rendimento escolar do aluno. (Grifos nossos).

O trecho afirma que toda a responsabilidade da avaliação é posta nas mãos do professor, declarando que, na LDB, não há rigidez como nas leis anteriores e que cabe ao professor ponderar sobre toda a caminhada do aluno e julgar definitivamente o rendimento dele.

Desse modo, a decisão quanto à aprovação ou retenção do aluno não se apoia somente no total de pontos por ele obtido ao final do ano, considera-se também o nível de desenvolvimento apresentado e o responsável pela avaliação do aluno é o professor, embora, no momento do “juízo definitivo”, seja acompanhado por uma comissão examinadora, conforme previsto no art. 39, parágrafo segundo, citado anteriormente.

Seguiram-se mais duas (re)escritas da LDB, em 1971, a Lei 5.692/71 e a Lei 9.394/96.

A **lei 5.692/71**, elaborada e promulgada com o objetivo de reestruturar os níveis de ensino fundamental e médio, tinha uma clara intenção eminente do contexto nacional da década de 1970: reordenar o sistema educacional básico do país que, naquela conjuntura política, fora considerado elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência. **A lei nasce em um período em que as liberdades democráticas sofriam repressão por parte do Estado autoritário e ditatorial do período militar no Brasil**, cujo clima político fazia apologia às propagandas de cunho nacionalista, desenvolvimentista. (MAZZANTE, 2005, p.71, grifos nossos).

A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trata, em seu art. 14, da verificação do rendimento escolar, apresentando considerações gerais, tal como na lei anterior, e postulando que a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

Este artigo contém quatro parágrafos, a seguir reproduzidos, que tratam da avaliação do aproveitamento, do sistema de promoção, de estudos de recuperação para o aluno com aproveitamento insuficiente e da possibilidade de avanços progressivos.

§1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expresso em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§3º - Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade; b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala

de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento; c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§4º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (BRASIL, 1971).

De acordo com Sousa (2009), o papel de destaque da avaliação é o de “propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno” (Parecer CFE nº 360/74), fornecendo elementos para o aperfeiçoamento das condições de ensino e aprendizagem e, assim, retroalimentar o planejamento escolar. Não deve servir, portanto, exclusivamente, para fins de decisão com relação à promoção ou retenção do aluno, de uma série para outra.

No entanto o caráter classificatório da avaliação, presente desde as primeiras regulamentações dos sistemas de ensino, continua e pressupõe um conjunto de conhecimentos e habilidades, correspondentes a cada série, que todo aluno deve possuir.

E, mesmo com as mudanças feitas na legislação, a realidade do sistema de avaliação nas escolas alterou-se muito pouco, o que se via era o mesmo sistema de avaliação¹¹.

Enfatizamos também uma questão interessante, enquanto a primeira LDB 4.024/61 ficou sendo discutida pelo Congresso e pela sociedade por 13 anos, e ser promulgada somente após 30 anos, “a LDB 5.692/71 foi aprovada numa sessão do Congresso Nacional que durou pouco mais que duas horas”, ou seja, “ela foi imposta pelo governo quase sem discussão e sem a participação de estudantes, professores e outros setores ligados à educação” (MAZZANTE, 2005, p. 73). E a característica “mais marcante desta lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante¹²” (CAMPOS, 2009, p. 102). Entendemos que as leis anteriores também foram impostas e também não expressavam reflexões de professores e da população estudantil, mas esta, a LDB 5.692/71, foi visivelmente imposta sem nenhum espaço para questionamentos.

Em 1985, “após 21 anos de ditadura militar, é eleito, ainda sem voto popular, um presidente civil, o Deputado Federal Tancredo Neves, o qual veio a falecer antes mesmo de tomar posse. Seu lugar é então ocupado pelo vice-presidente José Sarney”. Neste período, “a

¹¹ Convém aqui retomar de forma mais detalhada minha caminhada dentro da escola. Ingressei na 1ª série, do Fundamental 1, no ano de 1983 e concluí a Universidade no ano de 2001, porém os critérios de avaliação foram sempre os mesmos do primeiro decreto voltado à educação, o Decreto nº 19.890 de 1931, ou seja: provas parciais com a matéria do bimestre ou de um determinado período e prova final com toda a matéria ensinada. A única diferença que havia na universidade era que se o aluno reprovasse em até duas disciplinas, poderia passar de ano e refazer as disciplinas que havia reprovado. Podemos perceber que atualmente há a permanência dessa prática.

¹² O enfoque dado ao ensino profissionalizante minimizava a formação de cunho humanista e evitava assim a formação de um espírito crítico (CAMPOS, 2009, p.103).

discussão sobre as questões educacionais passou a assumir declaradamente um caráter político” (CAMPOS, 2009, p. 105) e houve a tentativa de uma participação mais ativa de pensadores e educadores que foram impedidos de atuarem em suas funções durante o regime militar.

Em 05 de outubro de 1988, a promulgação da Constituição Federal trouxe uma proposta do projeto da LDB 9.394/96, a qual aparece de maneira mais detalhada na seção seguinte.

1.2.1 Os mistérios da LDB 9.394/96

No texto da Lei, no Art. 1º, § 1º, é citada a afirmação: “Esta Lei **disciplina a educação escolar**, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996). E, se o sistema educacional é regulado por leis, ao interpretá-las, “faz-se necessário atentar para o contexto no qual foi elaborada” (NÓRCIA, 2008, p.31). Em razão do escopo desta pesquisa, não conseguiremos abordar todo o contexto em que a LDB 9.394/96 foi elaborada¹³, no entanto, percebemos a importância de situar alguns acontecimentos que destacamos como mais relevantes.

O primeiro projeto de lei da LDB 9.394/96 foi apresentado na Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988. “Foram elaboradas diferentes versões¹⁴, as quais foram sendo transformadas com o passar do tempo. A lei pautava-se no princípio do direito universal à educação para todos e pretendia disciplinar a educação escolar” (NÓRCIA, 2008, p.34). “Após anos de embates, discussões, debates, disputas, tramas, conluios e tramoias legislativas” (BRZEZINSKI, 2010, p.192), essa lei foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação à época, Paulo Renato de Souza, em 20 de dezembro de 1996 e é a lei que vigora atualmente.

“O texto da Lei é resultado de um longo embate que durou cerca de oito anos, entre duas propostas distintas” (NORCIA, 2008, p.34). De acordo com Canan (2009, p.99),

Dos **dois projetos** que tramitaram, era possível ver, claramente, **dois modelos diferenciados**: um que **defendia as políticas do governo**, e que tinha como marco

¹³ O processo de elaboração e aprovação da LDB acumula em seu histórico uma longa trajetória de lutas por parte dos educadores, juntamente com um longo e cansativo percurso no Congresso Nacional e no Senado Federal. Autores como Dermeval Saviani (1997) e Sílvia Regina Canan (2009, p.101-111) apresentam todo esse contexto e a trajetória desse processo de maneira mais detalhada.

¹⁴ Autores como Sílvia Regina Canan (2009), Thiago Manchini Campos (2009) e Márcia Josefina Norcia (2008) apresentam reflexões sobre as duas versões e, no livro *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, Dermeval Saviani detalha o processo que resultou na aprovação da lei.

as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, e outro que **traduzia a proposição dos educadores**, resultado de inúmeros debates e discussões nacionais, defendido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública. (Grifos nossos).

Norcia (2008, p.34-35) também aponta as duas versões:

A primeira, conhecida como Projeto Jorge Hage, tramitou originalmente na Câmara dos Deputados. O projeto foi elaborado a partir de um **processo de debate aberto com a sociedade**, tendo como interlocutor privilegiado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Já **a segunda proposta** foi apresentada ao Senado pelos **senadores Darcy Ribeiro, Mauricio Correia e Marco Maciel** e foi negociada com o Ministério da Educação, desconsiderando o processo que já estava em andamento na Câmara. (Grifos nossos).

Na LDB anterior, os educadores e pensadores foram proibidos de atuar devido ao regime militar. Neste contexto não foi diferente, por mais que se tentasse mostrar uma abertura política e uma discussão em torno da lei. Novamente, os educadores foram impedidos de atuar, pois suas propostas eram incompatíveis com as políticas vigentes e foram rejeitadas pelo grupo de legisladores que atuavam no governo. De acordo com Scheibe (2003, p.1), “Instaurou-se, com esta lei, uma reforma autoritária e consoante com o ajuste neoliberal. A educação de direito social e subjetivo de todos passa a ser encarada cada vez mais como serviço a ser prestado e adquirido no mercado como filantropia”.

Reconhecemos que o objetivo da nossa pesquisa não é discutir o papel do Estado no campo educacional, no entanto, precisamos mencionar que, após a promulgação da LDB 9.394/96, “vivenciamos um momento histórico em que o Conselho Nacional de Educação criou um considerável número de Resoluções e Pareceres, além de decretos governamentais que definiram diretrizes para formação de professores no Brasil” (CANAN, 2009, p.111). Essas resoluções tentaram preencher os espaços deixados pela LDB e acabaram reforçando a política do Estado Mínimo que não intervém economicamente, mas aumenta sua capacidade de controle social, principalmente por meio de políticas de avaliação em grande escala.

Dedicamo-nos, a seguir, a apresentar de maneira mais detalhada a organização da LDB 9.394/96.

O texto apresenta nove títulos¹⁵ que estão organizados em 92 artigos, 86 parágrafos, 201 incisos e 8 alíneas. O **Artigo 24º** apresenta a organização da educação básica nos níveis

¹⁵ A saber “Título I- Da Educação; Título II- Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Título III- Do Direito à Educação e do Dever de Educar; Título IV- Da Organização e da Educação Nacional; Título V- Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, este título compreende 5 Capítulos: Da Composição dos Níveis Escolares, Da Educação Básica, Da Educação Profissional, Da Educação Superior, Da Educação Especial;

fundamentais e médio, o **Inciso V** fala sobre o rendimento escolar, e a **Alínea a** estabelece a avaliação:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;**
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (LDB 9394, Art.24, inciso V, 1996, grifo nosso).

Norcia (2008) realizou um estudo sobre a recuperação escolar e apontou questões muito importantes sobre a interpretação da Lei quanto à avaliação. Em seu trabalho, ela afirma que:

Embora se tratasse de uma proposta diferenciada e ousada, com vistas a universalizar com qualidade a educação básica, parece-nos **que a falta de explicitação fez com que a lei não fosse entendida e aplicada pelos professores de modo geral.** E conforme Abud e Silva, **os mecanismos para a avaliação e recuperação de aprendizagem só tem sentido quando efetivamente compreendidos por docentes para sua aplicabilidade em contextos escolares.** (NORCIA, 2008, p. 38, grifos nossos).

Se por um lado a lei dá autonomia para as escolas organizarem seus Regimentos Escolares e Planos Políticos Pedagógicos, o que pode ser considerado um avanço, por outro lado, ela não estabelece critérios definidos para a avaliação, e esta falta de critérios pode levar às mais variadas interpretações. No entanto, mesmo não citando especificidades do processo avaliativo, a Lei 9394/96 determina como dever da União promover um processo nacional de avaliação. O artigo 9º., inciso VI, esclarece que:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VI - **assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar** no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (LDB 9394, Art.9, inciso VI, 1996, grifo nosso).

Mais uma vez, verificamos a política do Estado Mínimo em que o Estado dá certa “liberdade” para as escolas organizarem seus currículos e PPPs. No entanto, não aponta

questões de apoio econômico apesar de assegurar uma avaliação em âmbito nacional para controlar o que vem sendo trabalhado e, por meio do resultado das avaliações, definir o que deve ser alterado e talvez melhorado.

Atualmente, em âmbito nacional, no Ensino Fundamental e Médio, são realizadas avaliações como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o ENEM para visualizar “a qualidade” da educação oferecida pelas instituições brasileiras. Muitas vezes, o que se percebe é que o formato destas provas acaba direcionando o trabalho diário dos professores em sala de aula. O plano de trabalho e conteúdos, muitas vezes, são definidos pelos Vestibulares e/ou pelo ENEM. Por isso, nos questionamos se são as leis que estabelecem as diretrizes e bases da educação, ou são as próprias avaliações que fazem isso.

Segundo Weber (2007, p.20):

A educação básica atual é marcada pela flexibilidade introduzida pela lei nº9394/96 – LDB/96 descentralizando as decisões, dando autonomia aos órgãos escolares através do exercício da democracia, levando em consideração a região ou o local onde a escola ou instituição de ensino está inserida; aos estabelecimentos é dada autonomia para a elaboração de seus Regimentos Escolares, disciplinando sua organização curricular, pedagógica e administrativa, no que diz respeito à reorganização da escola como primeiro passo para a criação de um sistema educacional que tem como foco principal a qualidade de ensino.

A autora ainda reforça que “as mudanças instituídas pela lei trouxeram muitas vantagens e melhorias nas questões administrativas e de estrutura física nas escolas, no entanto, em questões pedagógicas as mudanças ocorreram de maneira muito superficial” (WEBER, 2007, p.20).

No mesmo ano em que a LDB foi sancionada, outro documento, de grande importância, já estava sendo elaborado, os Parâmetros Curriculares Nacionais. A seguir, apresentamos como os PCNs de LP, do 3º e 4º Ciclos do ensino fundamental, entraram nas escolas e de que maneira a avaliação é abordada por eles.

1.2.2 Os enigmas dos Parâmetros Curriculares Nacionais

De acordo com Galian (2014), um grupo de professores e especialistas, reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC), elaborou uma versão preliminar dos PCN, em dezembro de 1995. Em seguida, a versão foi encaminhada para a análise de especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais, assim uma nova versão foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões com professores,

especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Em setembro de 1996, uma nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberação. Em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, para o Ensino Fundamental I. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois.

No livro de “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997), lê-se no capítulo intitulado “Considerações Preliminares” que:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental.[...]Essa LDB reforça a necessidade de se **propiciar a todos a formação básica comum**, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, **a LDB consolida a organização curricular** de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo **o princípio da base nacional comum** (Parâmetros Curriculares Nacionais) ... (BRASIL, 1997, p. 14, grifos nossos).

Observamos que o documento aponta a necessidade de se organizar um currículo comum em todo o país e que a LDB deve consolidar e organizar esse currículo. Galian (2014, p.651) também aponta esta preocupação com um currículo comum,

os PCN, documento elaborado na segunda metade da década de 1990, constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a **uniformização do currículo nacional**, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. (Grifo nosso).

Entretanto, estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, independentemente do contexto. E, se pensarmos no Brasil, um país de grandes dimensões, “onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, um país com um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada” (GALIAN, 2014, p.654).

Quanto à questão da LP, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental foram publicados em 1997, um ano após a LDB 9.394/96. Segundo Campos (2009, p. 132), o objetivo dos PCN é

servir de auxílio ao professor, oferecendo bases teóricas que contribuam para com a discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa, elaboração de projetos, planejamento de aulas, entre outros. Neste sentido, podemos afirmar que os PCNs são uma forma de operacionalizar a LDB96, didatizando-a, tornando os seus objetivos **mais acessíveis e claros** ao leitor comum. (Grifo nosso).

Temos que discordar do autor, pois os PCN chegaram às escolas como uma proposta inovadora, sim, não podemos negar isso, porém, na mão de professores conscientes, que em sua maioria se dedicaram a aplicá-los, houve “distorções” ou “falta de entendimento” uma vez que, sozinhos, tiveram que ler, interpretar e tentar inserir as propostas na prática escolar em suas realidades, as quais apresentavam-se distantes do que era proposto pelos PCN.

Sobre isso, Bonamino e Martínez (2002, p.371) afirmam que os PCN trazem “uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola”.

Por esse motivo, optamos por acrescentar ao título o termo “enigmas”, pois muitos professores foram obrigados a, a partir da leitura, desvendar tudo o que foi apresentado e proposto pelos PCN.

No início do texto dos PCN do 1º e 2º Ciclos e do 3º e 4º Ciclos, apresenta-se ao professor/leitor uma Carta do Ministro de Educação à época, Paulo Renato Souza. Nesta carta, ele explica os motivos que levaram à elaboração dos PCN, bem como os objetivos do documento.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira **pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania**. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio-ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997, 1º. e 2º ciclos, grifos nossos).

Percebemos, sim, um esforço em auxiliar o professor, mas, como disse Galian (2014), também em obedecer às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, determinadas pelo Banco Mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). Dessa forma, os PCN atendiam às novas exigências da ordem econômica

globalizada e das políticas neoliberais. Mais uma vez, vemos várias questões sociais e econômicas influenciando o campo educacional.

Depois dessa explicação mais ampla sobre os PCN, passamos para a questão da avaliação em LP, que é o nosso propósito neste trabalho. Apresentado como material de apoio e de auxílio ao professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apontam e reforçam a avaliação como um processo contínuo, no qual se destaca a qualidade do ensino. Nos PCN de LP, a avaliação

deve ser compreendida **como 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.** Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor **analisar criticamente sua prática educativa;** e, por outro, como instrumento que **apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades.** Nesse sentido, **deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem,** e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1998, 3º. e 4º. Ciclos, p. 93, grifos nossos).

Dessa forma, a avaliação é “defendida como processual, contínua, diagnóstica, formativa, central para acompanhamento dos alunos e para organizar o trabalho docente” (GALIAN, 2014, 663). “O discurso relacionado à avaliação permanece, portanto, assumindo o seu papel formativo, que visaria à identificação dos problemas com o intuito de criar as condições para aprendizagem, inclusive, e especialmente aquelas que se referem ao trabalho escolar e à prática docente” (GALIAN, 2014, 664). Percebemos também que os PCN se referem à avaliação como instrumento tanto para o professor quanto para o aluno, pois ambos devem analisar criticamente seus avanços, dificuldades e possibilidades.

O documento explica que os critérios de avaliação na disciplina de LP devem ser entendidos como aprendizagens indispensáveis ao final de um período e como referências que permitam a análise de avanços ao longo do processo.

Ao ler os Critérios de Avaliação dos PCN em LP, percebemos a ênfase dada à importância do trabalho diário com a leitura de textos, a compreensão e o posicionamento diante dessas leituras e o trabalho abrangente envolvendo a escrita. Dos treze itens apontados, seis tratam do trabalho com a leitura e sete da escrita. Vejamos cada critério:

- Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto.
- Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.

- Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade.
- Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.
- Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.
- Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.
- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.
- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística. (BRASIL, 1998, 3º e 4º Ciclos, p.96-98, grifos do autor).

Mesmo os PCN apontando a grande importância do trabalho voltado à leitura, análise e escrita de textos, no dia a dia, na maioria das escolas, o ensino da LP continuou baseando-se apenas no ensino e na transmissão da gramática. E a complexidade das propostas não auxiliou o trabalho e a prática educativa.

Levando em consideração que o contexto político influencia diretamente o campo educacional, precisamos ressaltar aqui a existência de uma tensão entre o CNE e o MEC, pois logo após a LDB 9.394/96 entrar em vigor, exigiu-se a elaboração de um currículo comum. E, entre os anos de 1997 e 1998, o MEC se organizava para verem aprovados os PCN e o CFE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), esse embate político acabou condenando as possíveis formas de colaboração entre esses dois atores políticos.

No caso do CNE, foi estabelecida uma metodologia para a elaboração das DCNs que declarou os PCNs não-obrigatórios, ao mesmo tempo em que buscava basear-se apenas na Constituição e na legislação educacional precedente. No caso do MEC, as referências para a elaboração dos PCNs foram buscadas na legislação e em agentes externos ao sistema público de ensino fundamental, e sua estratégia consistiu em ignorar as DCNs sob responsabilidade do CNE. Esta mútua omissão não impediu, entretanto, que as duas elaborações curriculares – a do MEC e a do CNE – compartilhassem alguns princípios básicos, como o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural... Na tensão posta pela dimensão política da elaboração curricular, o CNE e o MEC acabaram por entrar num círculo vicioso de omissão mútua. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p.383).

A questão política, mais uma vez, influencia o âmbito educacional, pois os PCNs que deveriam servir de parâmetros mais específicos acabaram sendo entendidos como algo mais

amplo, uma vez que entraram nas escolas como propostas inovadoras, mas distantes de entendimento e aplicação. Já as DCN ditaram a organização das escolas e seus currículos e, logo após serem divulgadas, houve uma obrigatoriedade das Secretarias Estaduais de Educação em elaborar as DCE específicas para cada estado.

Por isso, veremos a seguir o que as DCE de LP do estado do Paraná estabelecem sobre a avaliação da aprendizagem.

1.2.3 Os rumos das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do estado do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE), elaboradas entre os anos de 2003 a 2008, “surtem como uma política diferenciada e, em certo sentido, inovadora” (VANDRESEN, 2011, p.494). De acordo com o autor, essa proposta curricular propõe uma reinterpretação em relação ao Currículo Básico (adotado no Paraná a partir de 1990) e uma mudança em relação aos PCN.

De acordo com Vandresen (2011), o processo de construção das diretrizes iniciou-se em 2003 com um diagnóstico da concepção curricular vigente, constatando um esvaziamento do objeto de estudo das disciplinas. Durante os anos de 2004 a 2006, a SEED promoveu encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, resultando em uma versão preliminar. De 2007 a 2008, o Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação para discutir os fundamentos teóricos das DCE. Também neste período, as DCE passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação, resultando, em 2008, na publicação de sua versão definitiva.

Ao definir o sujeito como “fruto do seu tempo histórico e das relações sociais”, as DCE apontam a necessidade de proporcionar a esse sujeito “o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares” (PARANÁ, 2008, p.14).

As DCE são apresentadas como “frutos do Currículo Básico¹⁶ e buscam manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar” (PARANÁ, 2008, p.19).

¹⁶ “O Currículo Básico é o documento resultante de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior, vinculada ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década” (PARANÁ, 2008, p.19)

As diretrizes adotam o currículo disciplinar como forma de organização do conhecimento científico historicamente produzido e essa nova reorientação pretende superar o esvaziamento curricular dos conteúdos disciplinares, promovido pelos PCN e em vigor no Paraná até 2002, os quais eram desenvolvidos por meio de projetos. A proposta apontada nas DCE é a da “reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p.14).

Pautando-se na base teórica das reflexões do Círculo de Bakhtin a respeito da linguagem, o ensino-aprendizagem de LP “visa aprimorar os conhecimentos linguísticos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p.50), uma vez que a escola precisa propiciar o trabalho com os gêneros discursivos visando ao aprimoramento da competência linguística.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Paraná, um documento organizado em 101 páginas, apenas duas páginas e meia discutem a avaliação de Língua Portuguesa e abordam também a avaliação para a disciplina de Literatura do Ensino Fundamental 2 e Médio. Estas páginas apontam que “é imprescindível que a avaliação em Língua Portuguesa e Literatura seja um processo de aprendizagem **contínuo** e dê prioridade à **qualidade** e ao desempenho do aluno ao longo do ano letivo. (PARANÁ, 2008, p.81, grifo nosso).

Percebemos que o texto reafirma a avaliação como um processo contínuo que deve dar mais importância à qualidade e não à quantidade. E, assim como a Lei, estabelece a avaliação apenas do aluno, só o aluno é avaliado e, neste ponto, entra em contradição com os PCN que apontam que devem ser avaliados tanto o aluno quanto o professor.

No trecho destinado à avaliação, o documento apresenta inicialmente uma explicação que diferencia a avaliação formativa da somativa. A formativa é aquela que “considera que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes e, por ser contínua e diagnóstica, aponta dificuldades, possibilitando que a intervenção pedagógica aconteça a todo tempo”. Em contrapartida, a avaliação somativa “é aquela realizada ao final de um programa ou período e é usada para definir uma nota ou estabelecer um conceito, que não deve ser excluída do sistema escolar, mas que as duas formas – formativa e somativa – servem para diferentes finalidades” (PARANÁ, 2008, p. 81).

O documento aponta também que a LDB prevê a avaliação formativa e, por isso, as DCE estabelecem recomendações de como trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística nas aulas de LP.

Quanto à oralidade, o texto aponta que ela “será avaliada em função da adequação do discurso/texto aos diferentes interlocutores e situações” e apresenta exemplos de estratégias ou atividades como “seminários, debates, trocas informais de ideias, entrevistas, relato de história”. O professor, então, deverá verificar como é a participação do aluno nos diálogos, nos relatos e nas discussões, se há clareza ao expor as ideias, se há fluência na fala, se utiliza a argumentação para defender seu ponto de vista. Outro item importante abordado pelo documento é o de que o aluno deve também se “posicionar como avaliador de textos orais com os quais convive: noticiários, discursos políticos, programas de televisão, e de suas próprias falas formais e informais” (PARANÁ, 2008, p. 81).

Quanto à leitura, as DCE explicam que

serão avaliadas as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido, o sentido construído, as relações dialógicas entre textos, relações de causa e consequência entre as partes do texto, o reconhecimento de posicionamentos ideológicos no texto, a identificação dos efeitos de ironia e humor em textos variados, a localização das informações tanto explícitas quanto implícitas, o argumento principal, entre outros (PARANÁ, 2008, p.82).

O documento ainda aponta a importância de avaliar se o aluno ativa os conhecimentos adquiridos previamente; se ele compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto; se faz inferências corretas e se ele reconhece o gênero e o suporte textual. E conclui explicando que também há a necessidade de se avaliar a capacidade de o aluno colocar-se diante do texto.

Quanto à escrita, as DCE indicam que é necessário ver o texto do aluno como “uma fase de processo de produção, nunca como um produto final”. Apontam que o texto escrito deve ser avaliado nos seus aspectos discursivo-textuais verificando se o texto está de acordo com a proposta e com o gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, se houve a elaboração de argumentos consistentes, se há coesão e coerência textual, se os parágrafos estão organizados. Neste item, o documento aponta a importância de o aluno posicionar-se como avaliador do seu texto e de a escola/professor propiciar o momento da refacção textual.

Quanto à análise linguística, o documento explica que se devem avaliar os elementos linguísticos usados nos diferentes gêneros por meio de uma prática reflexiva e contextualizada. Aponta que o professor pode avaliar

o uso da linguagem formal e informal, a ampliação lexical, a percepção dos efeitos de sentidos causados pelo uso de recursos linguísticos e estilísticos, as relações

estabelecidas pelo uso de operadores argumentativos e modalizadores, bem como, as relações semânticas entre as partes do texto (causa, tempo, comparação, etc.) e que tais mecanismos, após compreendidos podem ser utilizados na reestruturação de textos (PARANÁ, 2008, p.82).

As DCE finalizam esta parte da avaliação explicando que, para a efetivação de tais propostas, é “imprescindível a participação pró-ativa do professor”, o qual, se estiver engajado com as questões do seu tempo,

respeitará as diferenças e promoverá uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos, tanto para derrubar mitos que sustentam o pensamento único, padrões pré-estabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como para construir relações sociais mais generosas e incluídas (PARANÁ, 2008, p.82).

Percebemos certos avanços na proposta das DCE, no entanto a disputa com os PCN, mais uma vez, deixou as escolas e o professor “sem saber o que fazer”. O que podemos perceber é que, no estado do Paraná, a partir de 2010, as DCE vêm sendo seguidas à risca, elas apresentam-se como um caminho – muitas vezes o único – a ser seguido. Porém, não se percebem grandes alterações ou melhorias na prática educativa e sobre isso vale a pena ressaltar a observação feita por Veiga-Neto em uma entrevista concedida à Revista on-line do Instituto Humanitas Unisinos (IHU). Nesta entrevista, o educador expõe as propostas de reorganização curricular e explica que, mesmo que se mudem as palavras ou a organização dos saberes – ou seja, se substituirmos a expressão grade curricular por programas de aprendizagem ou estrutura disciplinar convencional (História, Física, Biologia, etc) por temas transversais –, o fato é que dificilmente está se escapando da lógica disciplinar do currículo (VEIGA-NETO, 2006).

E, nesse sentido, a organização das DCE e a divisão do que deve ser trabalhado em cada série/ano, de certa forma, facilitou o trabalho das direções, coordenações e também dos professores.

Depois de discutir o conteúdo dos documentos oficiais em relação às propostas voltadas à avaliação que estes apresentam, na próxima seção, abordaremos os estudos sobre as crenças, no sentido de apontar o papel que elas exercem na manutenção das práticas educativas em geral e do formato da avaliação escolar, em especial.

1.3 A MAGIA DAS CRENÇAS

De acordo com Barcelos (2004), o conceito de crenças é muito antigo, pois, a partir do momento que o homem começou a pensar, ele começou também a acreditar em algo. No entanto, a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada pode ser considerada recente, já que “iniciou em meados dos anos 80 no exterior e em meados dos anos 90 no Brasil” (BARCELOS, 2004, p.124).

Pajares (1992) aponta uma complexidade em torno do conceito sobre crenças. O autor explica esta complexidade devido ao uso de diferentes termos para se referir às crenças.

Na LA isso também acontece e encontramos termos como “representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)”, “filosofia de aprendizagem de línguas (ABRAHAM; VANN, 1987)”, “conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986)”, e “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995), todos eles se referentes às crenças. Essa profusão de termos, apesar de ser prejudicial, indica o potencial deste conceito para a LA. (BARCELOS, 2001, p.72).

Nesse sentido, Avila (2013, p. 12) afirma que:

embora recente no campo da Linguística Aplicada (LA), o estudo de crenças no ensino e aprendizagem tem se tornado um importante tópico de investigação no ensino de línguas. Estudos nesta área são importantes porque **focalizam o modo como professores e aprendizes constroem suas próprias abordagens de ensinar, aprender e avaliar e os seus reflexos no processo formal de ensino e aprendizagem.** (Grifos nossos).

As pesquisas demonstram que, tanto na Linguística Aplicada quanto em outras áreas de conhecimento, existem várias definições e variados termos que se referem às crenças. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo crenças, entendendo que elas são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Barcelos (2004, p.132-133) explica que a investigação sobre crenças acontece “basicamente em três momentos” apresentando como “elas começaram sendo investigadas e como são investigadas até hoje”. Abaixo, apresentaremos esses três momentos de acordo com a autora (BARCELOS, 2004, p.133-137).

O primeiro momento iniciou-se com os estudos de Horwitz (1985 apud BARCELOS, 2004, p.133): a investigação acontecia através de “questionários fechados, do tipo *Likert-scale*”. Alguns aspectos que caracterizam esse primeiro momento podem ser apontados:

- 1) as afirmações sobre crenças são abstratas;
- 2) caracterização do aprendiz como inadequado em aprender, cujas crenças são descritas, na maioria das vezes, como “errôneas”;
- 3) explicações de causa e efeito, predições, ignorando-se o contexto.

No segundo momento, a pesquisa sobre crenças “se aproximou mais e mais do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes”. O conhecimento é dividido em:

“a) sobre aprendizagem humana, isto é, como fatores cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir a aprendizagem humana”;

“b) sobre a tarefa de aprender”; e

“c) conhecimento estratégico, ou seja, o conhecimento sobre a utilidade das estratégias” (BARCELOS, 2004, p.133-137).

O terceiro momento se caracteriza por uma “maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças” (BARCELOS, 2004, p.137). Neste momento, um dos aspectos que começa a ser investigado é o contexto, diferentemente do primeiro e do segundo momento em que havia investigação de afirmações. Recentemente, as pesquisas incorporam, além do contexto, fatores como identidade, discurso, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-históricas e culturais.

De acordo com Barcelos (2007, p.117), “a natureza das crenças apresenta uma estrutura bastante complexa, elas formam sistemas e teias conforme ilustrado” na Figura 1:

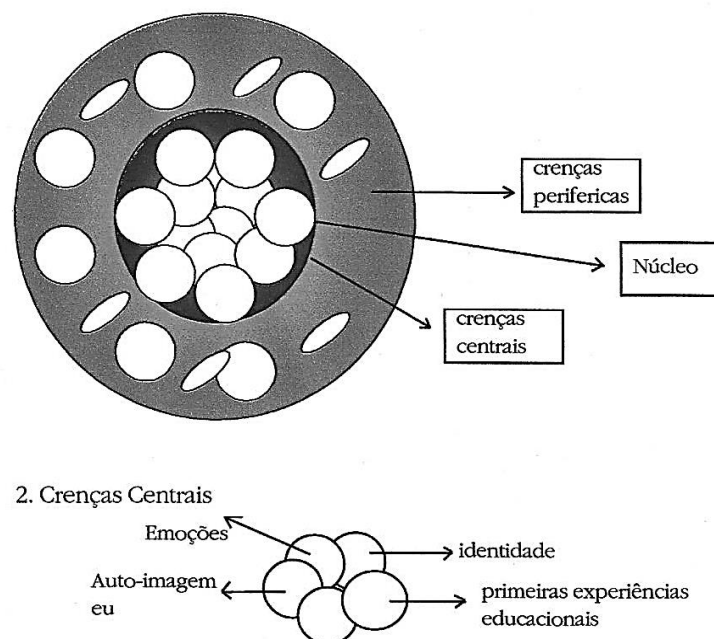


Figura 1: Estrutura das crenças
Fonte: Barcelos (2007, p.118)

De acordo com Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2007), as crenças se agrupam em mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança e possuem quatro características:

- a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças;
- b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo;
- c) são compartilhadas com outros; e
- d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”).

Quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais interrelacionadas com as outras crenças), mais difícil mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema, conforme afirmado por Rokeach (1968) e Woods (1996). De acordo com Woods, a mudança de uma crença torna-se difícil então, pois, como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura. (BARCELOS, 2007, p. 118).

Se levarmos em consideração que as crenças são uma forma de pensamento, precisamos reconhecer que todos nós possuímos crenças e as desenvolvemos em nossas interações e, por isso, pensamos de maneira diferente em determinados momentos da nossa vida, nós mudamos o nosso pensamento, “mas mudar não é fácil” (BARCELOS, 2007, p. 117)

Nessa perspectiva, vamos dar enfoque às crenças dos professores, pois nosso trabalho está voltado para pesquisas que verificam as crenças dos professores sobre a avaliação da aprendizagem em LP. Entendemos que “as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas são consideradas como opiniões e ideias que os professores têm a respeito dos processos de ensinar, aprender” (AVILA, 2013, p.25) e também avaliar.

De acordo com Almeida Filho (1993, p.19) “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores”. Em outras palavras, sem uma mudança das crenças dos professores, as mudanças feitas nas outras fases da operação global (planejamento, produção de materiais, avaliação) serão apenas transições superficiais.

Richards e Lockhart (1996, p. 36, tradução nossa) afirmam que “Ensinar é uma atividade muito pessoal, e não é surpreendente que os professores transfiram para o ensino as mais diferentes crenças e suposições sobre o que constitui um ensino eficaz¹⁷”.

O dia a dia em sala de aula exige que o professor tome decisões o tempo todo e rapidamente ele precisa considerar e avaliar alternativas, fazer uso de critérios que suportem suas escolhas. No entanto, na maioria das vezes, o professor não está preparado para enfrentar e passar por estas situações. Conforme Sadalla (1997, p.19),

O cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de microdecisões, as quais, muitas vezes, levam-no a deparar-se com situações a serem gerenciadas imediatamente, tendo pouco tempo para refletir simultaneamente a ação. Assim, a releitura da situação pode favorecer uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, a percepção de suas contradições e das existentes entre o que posteriormente pensa que deveria ter feito e o que efetivamente faz naquele momento preciso.

De acordo com Vieira-Abrahão (2004), o professor leva para a sala de aula suas crenças, seus valores, seu conhecimento e suas experiências e reflete de uma maneira muito particular sobre o conhecimento teórico-prático que adquiriu em sua formação na prática pedagógica. Nesse sentido, Richards e Lockart (1998, p.4)

Defendem que os contextos em que os professores atuam apresentam uma importante influência nos papéis que eles acabam adotando, “os professores interpretam seus papéis de formas diferentes, dependendo do tipo de escola em que trabalham, suas personalidades e sua bagagem cultural”. (RICHARDS; LOCKART, 1998, p. 4 apud AVILA, 2013, p.28).

Para os autores, os papéis que os professores assumem podem se originar em vários aspectos, como:

- os fatores institucionais: quando a estrutura e a filosofia educativa de uma determinada instituição escolar se refletem na postura e nas ações do professor;
- os fatores quanto ao método adotado: mesmo que alguns docentes não se reconheçam como executores de uma determinada metodologia, acabam refletindo um modo de ensinar que pode ser a maneira como foram formados;
- os fatores pessoais, uma visão pessoal do ensino: para muitos professores, a forma como ensinam é uma interpretação pessoal de como pensam ser a melhor atuação para uma

¹⁷ No original: “Teaching is a very personal activity, and it is not surprising that individual teachers bring to teaching very different beliefs and assumptions about what constitutes effective teaching.”

determinada situação. Neste caso, os professores criam seus próprios papéis, baseando-se em teorias de ensino e aprendizagem, experiências pessoais etc.

1.3.1 As crenças de ensinar

Feiman-Nemser e Folden (1986 apud ROLIM, 1998) descrevem as crenças e as definem como “cultura(s) de ensinar”. Para os autores, esta(s) é(são) definida(s) como “o mundo subjetivo de professores em termos de suas concepções sobre ensino, suas maneiras de se perceberem e de perceberem seu trabalho, atribuindo-lhes sentido” (FEIMAN-NEMSER; FOLDEN, 1986 apud ROLIM, 1998, p. 42). Para eles, as culturas de ensinar estão incorporadas aos estudos relacionados às crenças e conhecimentos compartilhados por professores: crenças sobre as maneiras apropriadas de agir no trabalho e as recompensas da profissão, bem como o tipo de conhecimento que capacita os professores a fazerem seu trabalho. O conhecimento compartilhado também pode ser chamado de conhecimento prático, constituído por regras práticas (o que fazer em determinada situação), os princípios práticos (a reflexão sobre as crenças) e imagens (os conhecimentos e as intenções que orientam a conduta geral).

Dois itens importantes são destacados pelos autores Feiman-Nemser e Floden (1984): o primeiro é o modo como o professor encara a sala de aula e o relacionamento com os alunos, com os demais professores, com toda a administração da escola (principalmente com o diretor) e com os pais dos alunos. O segundo é a importância do primeiro ano de sala de aula do professor, pois, na maioria das vezes, ele acaba imitando os mais experientes além de aprender com eles (os veteranos) sobre as diferentes maneiras de agir e ser aceito por toda a comunidade escolar e sobre as atitudes/crenças para manter a disciplina dos alunos.

De acordo com Rolim (1998, p.42-43), o professor novato observa um professor veterano sendo respeitado pelo grupo por ter atitudes rígidas com seus alunos, por isso tenta imitá-lo porque associa a disciplina dos alunos com sucesso na profissão.

Partindo do princípio de que o professor é formador de novos professores e, portanto, o maior responsável por transmitir crenças e comportamentos, seja de forma consciente ou inconsciente, é fundamental que os seus conceitos estejam muito claros para que ele esteja ciente do que faz, como faz e por que faz dessa forma. (FLAIN-FERREIRA, 2005, p.44).

Entretanto, em seu ambiente de trabalho, em geral o professor não dispõe de momentos para parar e refletir sobre o porquê de uma determinada atitude, ou questionar e

repensar suas crenças. O que se percebe, na maioria das vezes, é que o professor acaba cumprindo ordens e regras impostas pelas condições do seu trabalho.

Barata (2006, p. 20) afirma que “as pesquisas acerca das crenças sobre ensinar constituem uma importante contribuição para a investigação do pensamento e conhecimento do professor sobre a tarefa de ensinar em sua completitude”, e Barcelos (2006, p. 65) completa que “explorar tais crenças passa a gerar pesquisas com a finalidade de entender esse processo do ponto de vista e das crenças dos próprios professores, dando ênfase na compreensão das interpretações e processos cognitivos inseridos na sua prática”.

De acordo com Gimenez (1994, p.14),

Os estudos sobre o pensamento do professor compreendem três áreas de investigação: **a) o planejamento**, **b) cognições interativas** e **c) teorias e crenças**. **O planejamento** inclui tanto a pré-interação (antes de entrar na sala de aula) bem como a pós-interação (imediatamente após a aula ou novas reflexões). Levando em consideração o ensino como cíclico, a distinção entre a pré-interação e a pós-interação torna-se inapreciável. **As cognições interativas** se referem aos processos de pensamento dos professores enquanto trabalham com seus alunos. Esta investigação tenta identificar o que os professores pensam e os tipos de decisões que tomam enquanto interagem com os alunos. **As teorias e crenças** influenciam todas as fases do ensino: o planejamento, as cognições interativas e as decisões. Elas também explicam por que os professores fazem o que fazem. (Tradução nossa).

Richards e Lockhart (1996, p.30-31) propõem uma lista de seis fatores considerados determinantes no estudo das crenças dos professores. Na obra, tais crenças estão voltadas ao ensino de língua estrangeira, no entanto verifica-se que tais crenças se aplicam também ao ensino de língua materna:

- a) experiência como aluno de línguas – refere-se às experiências do professor como aluno e suas crenças sobre ensino são reflexos de como eles foram ensinados;
- b) experiência do que melhor funciona – refere-se à experiência na prática, o professor percebe que uma estratégia de ensino funciona melhor que outra;
- c) prática estabelecida – refere-se às técnicas ou métodos, sejam eles impostos ou sugeridos por algumas escolas ou contextos de ensino. Podemos incluir, aqui, o currículo da escola;
- d) fatores de personalidade – são aqueles que determinam os padrões, os estilos ou as atividades de ensino que o professor realizará;
- e) princípios baseados na educação – são os conhecimentos adquiridos no campo da psicologia, da aquisição de línguas ou mesmo da educação e que os professores tentam aplicar em sala de aula;

- f) princípios derivados de um enfoque ou método – referem-se às crenças do professor na eficácia de um método particular de ensino e na sua busca por colocá-lo em prática em sua sala de aula;

Flain-Ferreira (2005, p. 47-49) aponta, em sua tese, que os estudos de Barcelos (1999) evidenciaram três fortes crenças a respeito do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Faremos referência a duas dessas crenças, pois percebemos que elas também dizem respeito ao ensino de língua portuguesa como língua materna.

A primeira crença mostra que metade dos alunos entende que aprender uma língua é conhecer sua estrutura, estudando os itens gramaticais. Barcelos (1999) explica esta crença devido à falta de oportunidades de convivência com outros modelos de ensino.

A segunda crença mostra que os alunos [os professores, a direção e os pais] acreditam que o professor é o maior [ou mesmo único] responsável pela sua aprendizagem. É o professor que deve incentivar, fazer o aluno gostar da matéria, inteirar-se, pressionar e exigir que o aluno estude e cumpra as tarefas. Barcelos (1999) justifica tal crença pelo fato de os alunos estarem acostumados a isso, não é possível aprender se o professor não exigir. Esta crença é apontada como um alerta aos professores que precisam orientar os alunos, pois não são os únicos responsáveis pela aprendizagem.

Observamos que as crenças apresentadas por Flain-Ferreira (2005) dizem respeito ao ensino de línguas em geral, até porque a grande maioria dos trabalhos sobre crenças dizem respeito à língua inglesa e portuguesa como língua adicional. Sentimos, então, a necessidade de apontar algumas crenças que envolvem o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, de modo que citaremos alguns dos mitos apresentados por Bagno (1999), em seu livro “Preconceito Linguístico”, alguns dos quais dizem respeito ao ensino de LP:

- “A língua portuguesa falada no Brasil possui uma unidade surpreendente”
- “Brasileiro não sabe português”/Só em Portugal se fala bem português”
- “Português é muito difícil”;
- “As pessoas sem instrução falam tudo errado”;
- “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”
- “O certo é falar assim porque se escreve assim”;
- “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”;
- “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”

Bagno (1999) chama a atenção para a influência destes mitos no ambiente educacional e na sociedade em geral. A escola, local onde deveríamos questionar e refletir

sobre tais afirmações, é, na maioria das vezes, o lugar em que isso é reforçado nas práticas diárias, não somente nas aulas de LP, mas nas de todas as disciplinas e situações.

Entendemos que as crenças relacionadas ao ensino de LP estão diretamente relacionadas às crenças de avaliar em LP e percebemos o importante papel que se atribui à avaliação que, na maioria das vezes, é vista como mais importante até do que o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação tem o poder de influenciar diretamente a prática educativa, além disso, é ela quem dita às regras. Nos últimos anos, as avaliações institucionais vêm crescendo consideravelmente e as escolas, de um modo geral, tentam se preparar para obter bons resultados e, para isso, baseiam-se nas próprias avaliações.

1.3.2 As crenças de avaliar

De acordo com Porto e Miccoli (2007), para os professores, avaliar é

o momento incômodo e trabalhoso de preparar, corrigir e dar notas a exames ou provas. Tarefas que, para alguns deles, além de difíceis e cansativas, podem ser frustrantes, pois nem sempre as notas coincidem com avaliações informais feitas através de observações durante as aulas. Isso porque a prova ainda prevalece como o instrumento de avaliação mais objetivo e confiável, embora o acompanhamento do desempenho de estudantes através de apreciações estruturadas seja um procedimento válido, apesar de subjetivo. (PORTO; MICCOLI, 2007, p.36).

Para as autoras, “avaliar adequadamente exige um conhecimento que não é compartilhado pela maioria de professores e estudantes, em consequência da não compreensão do papel da avaliação e do uso da avaliação como ameaça” (PORTO; MICCOLI, 2007, p. 36). Isso ocorre devido a uma “abordagem marginal” dada à avaliação em cursos de formação de professores, sendo muito comum encontrarmos os estudos sobre avaliação como um dos conteúdos de didática e não como uma disciplina na grade curricular de tais cursos. As autoras ainda apontam que isso faz com que a avaliação seja realizada “sem muita clareza” e que tanto professores quanto alunos reclamem “sobre provas que não avaliam bem”.

No Brasil, atualmente, trabalhos realizados na investigação direta das crenças sobre avaliação na aprendizagem de LE estão presentes nas pesquisas de Scaramucci (1997), Rolim (1998), Barata (2006) entre outros, no entanto não encontramos trabalhos que apontam especificamente as crenças de avaliar em LP.

Questionamo-nos se a dificuldade em apontar tais crenças não está diretamente ligada às crenças sobre o ensino da língua materna tão embasado em “mitos”, como os

apresentados por Bagno (1999). Estas crenças podem estar tão arraigadas e profundas, a ponto de nós, falantes¹⁸, nem nos questionarmos sobre as práticas vigentes de avaliação em LP.

Nos estudos sobre as crenças de avaliar, destacaremos o trabalho de Hoffmann (1998). A autora aponta cinco mitos envolvendo a prática avaliativa no ensino universitário que “consistia na reprodução dos modelos aprendidos ao longo da vida escolar”.

Abaixo apresentaremos os cinco mitos segundo Hoffmann (1998):

a) O primeiro mito refere-se à qualidade dos cursos, “os mais sérios são os que mais reprovam”;

b) o segundo aponta que apenas um “sistema de atribuição de notas e cálculos de média seria justo e preciso para verificar a aprendizagem dos alunos”;

c) o terceiro mito consiste na afirmação de que “provas finais extensas e objetivas são os instrumentos mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento”;

d) o quarto mito aponta que “um estudante (universitário) não pode cometer qualquer erro”;

e) o quinto mito indica “a avaliação como uma exigência do sistema que se cumpre rigorosamente, embora arbitrária e controladora, é um mal necessário”.

A pesquisa de Rolim (1998) constatou que, no processo avaliativo de língua estrangeira, a prática das professoras revela um ensino centralizador e autoritário, no qual a avaliação é usada como um instrumento disciplinar e promocional, o que não é diferente “nos procedimentos percebidos em todas as outras disciplinas na maioria das instituições escolares do país” (FLAIN-FERREIRA, 2005, p. 52).

Ainda sobre a pesquisa de Rolim (1998), podemos acrescentar que a “avaliação é vista apenas em seu caráter classificatório, verificando o que o aluno aprendeu, por meio de provas ou testes escritos, além da observação secreta ‘feita pelos professores’ da participação dos alunos em atividades” (BARATA, 2006, p.34) durante as aulas. Percebe-se a importância do uso da nota ou conceito para promover o aluno ou retê-lo na série. Outro fator importante é que essas ações avaliativas estão estreitamente ligadas às formas de ensino que os professores desenvolvem junto a seus alunos.

De acordo com Avila (2012, p.2),

toda a avaliação da aprendizagem deve corresponder aos objetivos e as características do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, entendemos

¹⁸ Utilizamos o termo “falantes” para nos referirmos a todos os sujeitos sociais: alunos, pais, professores, diretores, coordenadores, enfim todos os que compõem a sociedade e de certa forma estão envolvidos no processo educativo.

que a avaliação como parte do processo deve ser adequada e coerente à proposta de ensino e, conforme defende Freitas (1995), não pode estar desvinculada dos objetivos de ensino.

A autora ainda afirma que a avaliação deve ser um meio para que se identifique o desenvolvimento dos alunos visando à tomada de decisões para que se alcancem os objetivos propostos. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o professor reflita sobre as informações coletadas e sobre o contexto de ensino da língua estrangeira e também da língua materna. Ao fazer essa reflexão, o docente terá a oportunidade de analisar criticamente suas práticas de modo a gerar novos conhecimentos que redefinam o seu fazer.

Para Barata (2006), as pesquisas nessa área vão ao encontro da proposta de Scaramucci (1997), que defende que, para haver uma mudança mais significativa na concepção de avaliar, é preciso tornar explícito e procurar entender conceitos, às vezes equivocados, de professores e alunos. Essa pesquisadora afirma que, “se essa base não for questionada e alterada, novas abordagens não serão efetivamente incorporadas pelo professor” (p. 76). Dessa forma, um estudo sobre as crenças de avaliar poderá promover reflexões sobre os resultados e o desenvolvimento de uma postura diferente daquelas já consideradas ultrapassadas.

Destacamos dois estudos sobre crenças que entendemos como fundamentais para a nossa pesquisa. Rolim (1998) caracterizou a cultura de avaliar em LE (inglês) de três professoras. Em seu trabalho, a autora apresenta as “culturas de aprender”, as “culturas de ensinar” e as “culturas de avaliar”. Barata (2006) investiga as crenças sobre avaliação de quatro professores de língua inglesa. Em sua pesquisa, a autora apresenta as “crenças sobre aprender”, as “crenças sobre ensinar” e as “crenças sobre avaliar”. O que nos chamou a atenção foi que as pesquisas sobre “culturas ou crenças de aprender” são realizadas com alunos; já as voltadas às “culturas ou crenças de ensinar e de avaliar” são realizadas com professores. De certo modo, as próprias pesquisas sobre crenças são permeadas por crenças, em especial a de que ‘o professor ensina, o aluno aprende e o professor avalia’, já que o encaminhamento das pesquisas citadas mostra isso. Esta talvez seja a maior e mais cultivada crença no ambiente escolar – incluindo o do ensino superior – e também em toda a sociedade. Ao invés disso, entendemos que caberia à escola, e diretamente ao professor, questionar isso e mostrar a importância do aluno tanto no processo do ensino-aprendizagem como na avaliação, definindo professores e alunos como sujeitos em constante constituição, professores como pessoas que vão diariamente à escola aprender com seus alunos, aprender a ser professor, se constituir como professor, mostrar ao aluno que ele pode e deve se avaliar e avaliar o

contexto, bem como o trabalho do professor, enfim, modificar os papéis tão “impostos” a cada sujeito.

Nesse sentido, as pesquisas sobre as crenças de ensinar e de avaliar são extremamente significativas, pois buscam questionar, refletir e quem sabe romper com barreiras por muito tempo postas como intransponíveis.

O próximo capítulo aborda de maneira mais específica o ensino da LP e o seu papel na manutenção de algumas crenças tão “enraizadas” sobre o que seja ensinar e avaliar a Língua Portuguesa como 1ª língua.

CAPÍTULO II

ERA UMA VEZ... O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – REVELAÇÕES DO PASSADO

A questão política está no âmago, na própria gênese da língua. Quer no seu sentido abstrato ou genérico, quer no seu sentido individualizante, o conceito de língua sempre esteve repleto de conotações políticas.

(Kanavillil Rajagopalan)

Levando em consideração que o objetivo principal da pesquisa é o de investigar e analisar as crenças de avaliar de professores de Língua Portuguesa que atuam em uma rede particular de ensino (de Ponta Grossa/PR), rede esta que estabelece que as avaliações da disciplina devem ser realizadas em conjunto pelos docentes, percebemos a necessidade de voltarmos nosso olhar para um breve histórico sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, bem como revelar os caminhos da avaliação da aprendizagem nesta disciplina. “Fazer um histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com as principais questões envolvidas, até chegar às produções da atual década, é uma tarefa desafiadora, mas necessária para o entendimento da disciplina no contexto do século XXI” (SILVA; CYRANKA, 2009, p.272).

Porém, nosso objetivo não é apresentar um histórico completo, até porque isso não seria possível, de modo que abordaremos alguns itens sobre a organização da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil. Primeiramente, lembramos que a língua portuguesa¹⁹ foi implantada²⁰ no país por razões econômicas, políticas e sociais e reconhecemos que isso influenciou as decisões tomadas no decorrer da história, decisões que acabaram estabelecendo crenças e atitudes em torno do ensino e consequentemente da avaliação na disciplina de LP, crenças que perpetuam até os dias atuais.

Nesse sentido é interessante ressaltar que

As disciplinas escolares, como as demais práticas sociais, possuem historicidade. Compreender essa historicidade é um aspecto dos mais relevantes para o entendimento do atual momento da escola e dos desafios postos à formação dos cidadãos na época em que vivemos. (VENTURI; JÚNIOR, 2004, p.69).

¹⁹ Utilizamos letras minúsculas para nos referirmos à língua em si, no caso a língua portuguesa.

²⁰ Não abordaremos esta questão por reconhecermos os limites da pesquisa. Sugerimos consultar MATTOS e SILVA, R. V; Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Entendemos também que os fatos históricos não são a única explicação e nem devem funcionar como justificativa para os problemas atuais que enfrentamos na educação, porém precisam ser vistos como aspectos importantes para que possamos, de certa forma, compreender um pouco da nossa realidade e nela atuar. E, como apontamos na epígrafe, a questão política influencia diretamente as decisões que envolvem o campo educacional, entretanto, muitas vezes, tais questões não aparecem nas reflexões.

Na primeira parte deste capítulo, apresentaremos um breve histórico do ensino da LP no Brasil, partindo do ano de 1871 por entendermos a data como um marco oficial de início do ensino sistematizado da disciplina LP. Ao intitularmos a seção “O reinado absoluto da gramática”, queremos apontar a grande influência e domínio que ela mantém no ensino da LP desde que a disciplina foi instituída na escola até chegarmos aos dias atuais.

Na segunda parte, denominada “Os poderes da avaliação em LP”, descreveremos a questão da avaliação em LP. Temos consciência de que o processo de avaliar está diretamente ligado ao processo de ensinar, porém realizaremos uma descrição mais específica da avaliação, pois notamos que, na prática, ela acaba ficando desvinculada do ensino/aprendizagem e, na maioria das vezes, é vista e entendida como mais importante que o ensino. Por isso, acrescentamos ao título a palavra “poderes” visto que a avaliação ainda comanda e direciona todo o processo de ensino/aprendizagem.

Para finalizar o capítulo, na terceira seção, apresentaremos brevemente como acontece o ensino e a avaliação de LP na escola pesquisada. Para isso, analisamos três documentos elaborados pela própria escola: o Projeto Político Pedagógico, o Plano Anual de Ação e o Manual do Professor.

2.1 O REINADO ABSOLUTO DA GRAMÁTICA

No campo do ensino sistematizado, a escola sempre foi uma das principais responsáveis pela transmissão, construção e reconstrução de conhecimentos. E, ao decidirmos abordar a questão do ensino em LP, esse papel é ainda mais importante, então apontamos a língua portuguesa como objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, de acordo com Bunzen (2011, p. 887),

a escola torna-se uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação. Por essa razão, as diversas facetas das práticas escolares e dos objetos de ensino emergem, integradas com/imbricadas a construções identitárias do próprio professor de Língua Portuguesa.

Pensando nisso, ressaltamos o que disse Batista (1997, p. 3), “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas, antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas”. Na “arena curricular, há de fato verdadeiras lutas” e “polêmicas” do ponto de vista político, econômico, científico e escolar em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino na constituição dessa disciplina escolar denominada historicamente por “Gramática Nacional, Língua Pátria, Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português” e Língua Portuguesa (BATISTA, 1997, p. 3).

Em Língua Portuguesa, a articulação entre objectivos de ensino/aprendizagem e avaliação torna-se difícil, em termos de processo, pela grande complexidade na delimitação de conceitos, sobretudo porque a língua é simultaneamente veículo de comunicação, de transmissão de conhecimentos e objecto de estudo, acarretando estas particularidades grandes condicionalismos que afectam o processo de ensino/aprendizagem e consequente avaliação. (CARDOSO, 2005, p.8).

Considerando o que expusemos, apresentaremos, nesta seção, como a disciplina de Língua Portuguesa foi se “desenvolvendo” no Brasil, utilizamos o termo desenvolvendo, porém temos consciência de que ela foi aos poucos ocupando um lugar de prestígio e, através de fatores sociais, políticos, culturais e econômicos, ela foi sendo estabelecida.

De acordo com Araújo (2014), toda e qualquer prática de ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma concepção de língua e de linguagem. Acrescentamos ainda que, além da concepção de língua e linguagem, o professor carrega suas crenças (no caso, especialmente as voltadas à língua) e as transfere para a sala de aula. E, com certeza, tanto as concepções como as crenças farão a diferença em suas aulas de LP.

Para os autores citados até o momento, a língua é, ao mesmo tempo, o veículo de comunicação, de transmissão do conhecimento e o objeto de estudo. E, se por um lado os alunos dominam a língua materna/^{1ª}. língua, ou seja, a língua portuguesa, por outro, podemos verificar uma grande heterogeneidade que afeta o conhecimento vocabular, a capacidade de argumentação e o uso da metalinguagem (CARDOSO, 2005).

Compreendendo os limites da pesquisa, vamos apresentar os fatos que destacamos como importantes para delimitarmos nosso estudo.

Alguns autores indicam que o ensino de LP se iniciou no ano de 1938. Razzini (2000, p. 37) está entre estes autores e aponta que em 1938 “o médico Joaquim Caetano da Silva foi nomeado o primeiro professor de gramática portuguesa, retórica e grego do Colégio

Pedro II²¹”, neste mesmo ano, aparece no ambiente escolar o termo “Gramática Nacional” e, por isso, partem desta data. Todavia, nesta época, havia a “preponderância do latim (entre 17% a 25% do total do curso até 1969), e o ensino de Língua Portuguesa estava mais dependente do ensino de latim” (RAZZINI, 2000, p. 37). Desta forma, contamos os fatos de outro ponto de vista e, para contextualizar nossa pesquisa, decidimos então partir do ano de 1871 por dois motivos: primeiro, por ser o ano em que “é criado o cargo de professor de português” (SOARES, 2002, p. 164) e assim considerado, de acordo com Prfomm Neto, o marco inicial do ensino oficial da língua vernácula; segundo, por entrar em vigor, neste ano também “o Exame de Português nos Preparatórios para os cursos superiores” (RAZZINI, 2000, p. 251). Como pretendemos nos deter à questão da avaliação de LP, entendemos que o ano de 1871 é a data mais apropriada e está diretamente ligada ao propósito da nossa pesquisa.

Os estudos de Razzini (2000) declaram que, a partir de 1871, as aulas de “Português” aparecem no 1º, 2º. e 3º. ano dos cursos do Colégio Pedro II e com poucas mudanças continuam até o ano de 1880.

No ano de 1881, “com a reforma do Ministro Barão Homem de Melo, há o aumento da carga horária de Português que passa a ser ministrada do 1º ao 5º ano do curso” (RAZZINI, 2000, p.253), o que corresponderia hoje ao fundamental 2. Já as aulas de Retórica, Poética e Literatura Nacional ficaram para o 6º e 7º ano, o que corresponderia ao ensino médio.

A seguir, podemos visualizar superficialmente a divisão do que era trabalhado nas aulas de Português do 1º. ao 5º. ano no Colégio Pedro II, entre os anos 1881 a 1940²²:

Português/Ano	Conteúdos
1º.Ano	- Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros do século atual (XIX); exercícios ortográficos; gramática e composição.
2º.Ano	- Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século atual (XIX); exercícios ortográficos; gramática e composição.
3º.Ano	- Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVIII; exercícios ortográficos; gramática e composição.
4º.Ano	- Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVII; exercícios ortográficos; gramática e composição.
5º.Ano	- Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVI; exercícios ortográficos; gramática e composição.

Quadro 5 - Conteúdos de LP do 1º. ao 5º. Ano – Colégio Pedro II – 1881 a 1940

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Razzini (2000).

²¹ O Colégio Pedro II foi criado em 1837 e se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil (digamos também ensino elitista), o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo a literatura; em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo (PRFOMM NETO et al., 1974, p.191 apud SOARES, 2002, p.163). Os estudos de Razzini apontam a inserção da Gramática Nacional no Colégio Pedro II em 1941 (RAZZINI, 2000, p.253).

²² O quadro apresenta os conteúdos trabalhados nos anos de 1881 a 1940, neste período ocorreram algumas modificações, mas a base geral seguida era esta.

Este modelo foi referência para a educação de uma elite brasileira por décadas, com pequenas alterações e “a disciplina Português manteve-se, de certa forma, até os anos 40 do século XX, inalterada”. A tradição da gramática, da retórica e da poética foi mantida, pois “fundamentalmente, os alunos de uma elite continuaram a ser os mesmos a quem a escola servia” (SOARES, 2002, p. 164).

Soares (2002) apresenta um fator importante dessa mesma época. De acordo com a autora, “embora a polêmica sobre uma possível língua brasileira tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino da gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi sempre, durante todo esse século, o ensino da gramática da língua portuguesa²³”. E, de acordo com Houaiss (1985, p.25), foi o ensino “de uma única modalidade da língua portuguesa”.

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português - com uma gramática única e uma "luta" acirrada contra as variações até de pronúncia. (HOUAISS, 1985, p.25-26, grifos do autor).

Ainda de acordo com Soares (2002), o professor de Português era um intelectual e estudioso da língua e de sua literatura. Desta maneira, era preciso que o manual didático lhe disponibilizasse um texto para ele comentar, discutir, analisar, propor questões e exercícios para os estudantes e isso era possível para alunos e professores que pertenciam a uma classe economicamente privilegiada e dominavam o latim. Porém, uma grande maioria de professores e também de alunos não pensava em questionar as normas impostas pela gramática.

A partir de 1930, alguns fatos apontam uma mudança no público que frequentava a escola e abrimos um espaço aqui para mostrar de que forma isso ocorreu e “quais mudanças” realmente aconteceram. Entendemos que a década de 1930 compreendeu um período em que surgiu a necessidade de organização e implantação de um sistema público educacional. Neves (2007, p. 26) afirma que

Desde o seu nascimento, até o século XX, a luta pela escola e por uma educação de qualidade sempre esteve na pauta das reivindicações das classes mais pobres. Essa

²³ “Inicialmente, o ensino da gramática da língua portuguesa baseava-se no seguinte princípio: servir de apoio à aprendizagem da gramática latina. Entretanto, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, culminando com sua extinção do sistema de ensino fundamental e médio brasileiro, aproximadamente no século XX, a gramática da língua portuguesa foi ganhando autonomia e fortalecendo-se como uma área de conhecimento, mas ainda alheia à “língua brasileira” (SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177)

luta acirrou-se ainda mais na década de 30, quando se associou acesso à escola às possibilidades de ascensão socioeconômica da população.

De acordo com Bittar e Bittar (2012), desde 1932, o campo educacional foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e os setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade.

Essa disputa ideológica atravessou décadas e reformas educacionais sem que o poder público brasileiro edificasse realmente um sistema nacional de escolas públicas para todos. Não podemos negar que, “durante o período de 1930 a 1964, ocorreram várias reformas educacionais no Brasil”, porém elas não foram suficientes para que “fosse resolvido o secular problema do analfabetismo e da garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças” (BITTAR; BITTAR; 2012, p.158).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, chefiado por Francisco Campos, deu-se a implantação da Reforma de 1931. O texto da Reforma determinou que o ensino secundário fosse organizado em dois ciclos: o fundamental (de cinco anos) e o complementar (de dois anos). Dessa forma, o ensino secundário compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e continuou com um caráter altamente seletivo. A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo como sempre os filhos de uma elite. “A Reforma deixou marginalizados o ensino primário, o curso de formação de professores para atuar no primário, bem como vários ramos do ensino profissional” (BITTAR; BITTAR; 2012, p.158-159).

De acordo com Bunzen (2011, p. 896), em junho de 1931, a disciplina passa a ser denominada de Português, com objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas. Nessas instruções, o objetivo geral da disciplina era “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (BRASIL, 1931).

Bunzen (2011) complementa que, para atingir tais objetivos, a disciplina de Português deveria trabalhar a leitura de textos literários, pois eles “disciplinam a inteligência” e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades de redação. Os textos eram

“cuidadosamente escolhidos” para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia e fatos gramaticais, partindo das “observações feitas pelos alunos”. Nas duas primeiras séries do curso fundamental, com quatro horas/aulas semanais de 50 minutos, privilegiavam-se no programa oficial de 1931:

a) “o ensinamento oral, tendo como base a reprodução e a composição orais, a recitação de poesias, a leitura e o estudo de gramática somente quando este se fizesse necessário ou algum educando questionasse” (FACCINA, 2000, p. 11);

b) “leitura de trechos de pensadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe”. Explicação dos textos, estudo metódico do vocabulário, reprodução oral do assunto lido, recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas e composição oral (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 23).

Além dos fatores citados, os cursos de formação de professores só surgiram no início dos anos 30 do século XX e os formadores desses profissionais eram seguidores do ensino tradicional, isto é, do ensino da gramática, passando-a assim para os seus discípulos.

A década de 40 do século XX é marcada pelo movimento de afirmação de um ensino de língua materna voltado para um sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional em contraposição às ameaças estrangeiras. (BUNZEN, 2011, p. 897).

E as ameaças eram as línguas dos imigrantes e descendentes que habitavam o país. O autor ainda complementa que, segundo Faraco (2007, p.47), no Estado Novo getulista, “buscou-se silenciar o uso público das línguas de imigração e cultivou-se a ideia de se padronizar a pronúncia do país”. O Estado Novo não apenas “buscou silenciar o uso público das línguas de imigração”, mas conseguiu proibir violentamente o uso dessas línguas em público e a escola, o local onde isto foi declaradamente imposto.

Entre os anos de 1937 a 1945, o Golpe de Estado instituiu a ditadura de Vargas e uma nova Constituição foi elaborada no Brasil de modo a transformar em ação supletiva o que antes era dever do Estado.

Durante a ditadura de oito anos, o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Esse conjunto das Leis estabeleceu o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola) que, de certa forma, era o ensino voltado às classes trabalhadoras e, assim, mais uma vez, manteve o caráter elitista do ensino secundário e incorporou um sistema paralelo oficial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

(Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (BITTAR: BITTAR; 2012, p.159).

Em 1946, o Brasil editou a sua quarta Constituição Republicana, no entanto os princípios ditos progressistas que ela apresentava não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras. Ou seja, a sequência de reformas, especialmente nos seus aspectos mais “democráticos”, pouco saíram do papel. Aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras diz respeito à incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática e, quando são, acabam privilegiando uns e excluindo outros. A Constituição de 1946 previa, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser aprovada apenas em 1961.

De acordo com Aragão (2012), a partir da década de 50 do século XX, o conteúdo da disciplina de Português sofre uma significativa modificação, pois nesta época os filhos das camadas populares passaram a frequentar a escola e, de acordo com o autor, considerava-se que tais estudantes apresentavam um baixo conhecimento de domínio da gramática. Soares (2002, p. 167) afirma este posicionamento “já não são apenas os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores - nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário”. Com efeito, esse conhecimento é passado para os estudantes na mesma medida em que é adquirido. Isso significa que tais profissionais não necessariamente dominavam a gramática normativa da mesma forma que os profissionais de épocas anteriores. Aragão (2012) afirma que vários professores foram contratados sem que houvesse uma rigorosa seleção e, além disso, o rebaixamento salarial ocasionou o desprestígio da profissão docente.

Levando em consideração toda a situação exposta, os manuais didáticos começaram a trazer, em seu conteúdo, exercícios já respondidos, e os professores não precisavam mais elaborar os exercícios como nas décadas anteriores. Se antes eles realizavam pesquisas, estudos e aplicavam a teoria, neste contexto a tarefa docente era repetir os conteúdos e os exercícios propostos no livro didático, de certa forma este posicionamento permanece até os dias atuais e o livro é utilizado como a única fonte do saber.

No contexto político entre esquerda e direita, nacionalistas contra entreguistas, no início dos anos 1960, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961). Esta incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da

extensão da escolaridade obrigatória, mas muito do que foi previsto permaneceu apenas nas leis e não influenciou a situação e realidade do país.

Aragão (2012) aponta que, ainda nos anos 60 do século XX, outra mudança significativa ocorreu, pois chega aos cursos de Letras a Linguística, trazendo em si as teorias estruturalistas (língua como um sistema de regras) que são perpassadas para as gramáticas pedagógicas. Reforça-se, assim, o pensamento tradicionalista existente quanto ao ensino de língua, conforme já mencionamos. Nessa mesma época, o ensino de língua sofre influência das teorias de Comunicação; consequentemente, a disciplina de Português sofre alteração em sua nomenclatura, passando a se chamar *Comunicação e Expressão*.

Segundo Soares (2002), quando a ditadura militar intervém, nas décadas de 1960 e 1970, a educação foi colocada a serviço do que se nomeou desenvolvimento. O ensino teria assumido caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua, o que se conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal. Ainda segundo a autora, a concepção de língua como sistema (ensino de gramática) e a concepção de língua como expressão estética (ensino da retórica e poética, e, posteriormente, estudo de textos) foram substituídas pela concepção de língua como comunicação, por isso a alteração da nomenclatura. A presença da gramática nos livros didáticos teria sido minimizada, surgindo a polêmica (que se mantém atual) quanto a ensinar ou não gramática. Aprender a ler, então, consistia em decodificar o código escrito. Apesar de existir um direcionamento linguístico, quanto ao ensino de língua, ainda é perpetuada a forma, segundo a qual os sujeitos aprendizes têm que adquirir (somente) a norma culta.

Bunzen (2011, p. 899) aponta que “diminuiu-se consideravelmente o caráter rígido dos programas para o ensino de Português, uma disciplina obrigatória para todas as séries do ginásio e do colegial”. Apesar disso, instruções intituladas “Amplitude e desenvolvimento do Programa de Português” foram publicadas pelo Conselho Federal de Educação e serviram de orientação curricular no período. No livro “Português no Ginásio” (de 1965), de Raul Moreira Léllis, as recomendações apareciam explicitamente, apontando para três grandes eixos de ensino: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva.

Em 1971 (BITTAR; BITTAR, 2012), a ditadura militar editou também a Reforma do Ensino Fundamental, conhecida como Lei 5.692, a qual “foi imposta pelo governo quase sem discussão e sem a participação de estudantes, professores e outros setores ligados à educação” (MAZZANTE, 2005, p. 73). E a característica “mais marcante desta lei era tentar dar à

formação educacional um cunho profissionalizante²⁴ (CAMPOS, 2009, p. 102). A LDB 5.692 previa transformar o ensino primário de quatro anos e o ginásio também de quatro anos, passando para oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado. Um dos aspectos que podemos ressaltar aqui é a mudança do ensino de segundo grau que passa a ser, em sua maioria, profissionalizante, desta forma, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo e diminui-se a demanda sobre o ensino superior. Se por um lado o público nas escolas aumentou, por outro, o objetivo da educação passa a ser, em sua maioria, profissionalizante para atender às demandas da época.

De acordo com Colleoni (2008), quanto ao ensino de primeiro grau de oito anos, a expansão física das escolas foi uma característica dos 21 anos de ditadura. Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário²⁵, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação.

Nessa escola, era obrigatória a Educação Moral e Cívica²⁶, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado.

Bunzen (2011, p.900) explica que a proposta de formar trabalhadores, em plena época de ditadura militar, fazia crescer um ensino técnico em detrimento da construção de um currículo humanista clássico voltado para o ensino superior. Assim, “todos os cursos de 2º grau deveriam ter um caráter profissionalizante”, podemos citar como exemplos os cursos de Magistério, Contabilidade, Secretariado e Enfermagem. Essa visão tecnicista incentivou também mudanças na própria concepção das disciplinas escolares e na forma de organização – houve uma ruptura na relação histórica entre ciências e humanidades para dar visibilidade a uma proposta que continha uma relação entre três grandes áreas de estudos que deveriam se inter-relacionar: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Em relação à língua materna, afirmava-se que ela deveria “ser encarada como instrumento por excelência de

²⁴ O enfoque dado ao ensino profissionalizante minimizava a formação de cunho humanista e evitava assim a formação de um espírito crítico (CAMPOS, 2009, p.103).

²⁵ No ano de 1984, aos 8 anos de idade, eu estudava numa escola municipal de Ponta Grossa e frequentei a escola de turno intermediário, a aula começava às 11h e terminava às 14h.

²⁶ No ano de 1986, estudei em uma escola particular e na 5ª. série havia a disciplina de Iniciação a Técnicas Agrícolas. A disciplina Educação Moral e Cívica fazia parte das aulas de História desde a 1ª. série do primário (em 1983) até a 8ª. série (em 1990) e também nos anos de 1991 e 1992 no curso Magistério. Na 7ª. e 8ª. Série, além da Educação Moral e Cívica, havia a disciplina de O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira).

comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (BRASIL, 1971, p. 178).

Colleoni (2008) explica que, no final da década de 1970, a sociedade civil brasileira passou a se organizar em busca da redemocratização do país. Um processo de intensa mobilização popular, em que milhões de pessoas foram às ruas reclamar eleições diretas para presidente da República, foi praticamente desconhecido pelas elites políticas, que escolheram, via Colégio Eleitoral, o presidente que teria o encargo de fazer a “transição para a democracia” (PILETTI, 1991, p. 133, grifos do autor).

E, nesse cenário de mudanças econômicas e políticas, a educação também passou a ser reavaliada. Muitos educadores reuniram-se em diferentes encontros, simpósios e congressos, com o intuito de refletir sobre a educação brasileira. O que se percebe durante o final da década de 1970 e nos anos 1980 é que havia um forte debate em torno da democratização da escola. Neste sentido, os educadores destes períodos lutavam pela instauração de uma política educacional decente, que destinasse verbas públicas para o ensino público, com diretrizes educacionais condizentes com a situação do país; valorização do professor com salários dignos, formação continuada para garantir a qualidade e, por fim, a escola para todos, com qualidade de ensino, materiais de qualidade, bibliotecas, instalações adequadas e assim por diante. Somente desta forma é que se implantaria a escola pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade. Porém, na realidade, a escola era a mesma prevista na LDB 5.692, com a Educação Moral e Cívica, com cunho profissionalizante, dominante e até “alienante”.

Destacamos também que, durante muito tempo, “evitou-se mencionar o importante papel que a linguagem desempenha nas explicações para o fracasso escolar das camadas populares” (SOARES, 2011, p.13), bem como na transmissão de uma cultura que mantém este fracasso. De acordo com a autora, “é o uso da língua, na escola, que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso” e nas aulas de língua materna, no caso, a língua portuguesa, isso fica mais evidente ainda, pois se privilegia apenas uma variedade da língua, a variedade da classe dominante.

Soares ainda aponta que a solução não está apenas na escola, mas em toda a estrutura social e se faz necessário que a escola, bem como os professores “compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*” (SOARES, 2011, p. 60).

De acordo com Neves (2008, p. 46), o nosso país tem mantido presente a dualidade na educação, de acordo com a ideologia da classe dominante. Essa dualidade perpassou diferentes propostas pedagógicas sem dar conta de produzir realmente alterações na organização do sistema escolar do Brasil. Pelo contrário, ainda hoje constatamos o distanciamento entre o ensino dirigido às classes populares e o dirigido às elites. O pensamento corrente e aceito pela sociedade na segunda e terceira décadas do século XX era o de que “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2003, p. 11 apud NEVES, 2008, p.46-47).

Embora o processo de escolarização e educação no Brasil tenha sofrido grandes mudanças ao longo de sua história, estas pouco contribuíram para, efetivamente, produzirem transformações em suas bases. Uma das causas a se considerar diz respeito à própria origem dessas mudanças, pois estas surgiram de forma artificial, impostas autoritariamente pelas políticas educacionais e que demoravam muito para intervir na realidade e, quando interferiam, era sempre para atender a uma classe dominante. Segundo Perrenoud (1999), as mudanças propostas por meio de decretos não têm o poder de transformar as representações, as práticas e as culturas presentes nas ações dos professores e na escola de modo geral. Elas só ocorrem quando se originam em reflexões profundas sobre o trabalho educativo, seu contexto, suas implicações e seus fins.

Segundo alguns autores, como Lara (2003), a publicação dos PCNs, em 1998, também não conseguiu mudar tal realidade. De acordo com ela, apesar de esse instrumento enfatizar o uso do texto como ponto de partida para as atividades de leitura, escrita e prática de análise linguística, dando ao aluno a possibilidade de explorar a língua em diferentes contextos de usos, o que se observa no dia a dia da sala de aula é um cenário muito diferente que privilegia o modelo clássico de ensinar a língua portuguesa, ainda centrado na gramática normativa. Segundo Cereja (2002), esse fato deve-se à forte força da tradição de ensino de língua baseado no ensino de gramática, por ser consagrado, devido à ligação com a antiguidade greco-latina.

Os PCNs entraram nas escolas como leis, de maneira arbitrária, trazendo uma proposta inovadora, sim, mas sem estudos ou reflexões e, se por um lado, muitos professores receberam o material impresso, por outro, houve pouca reflexão e entendimento desses. Os PCNs são “parâmetros”, “direcionamentos”, entretanto, na maioria das escolas, ele foi utilizado como uma “lei” e, por mais que a maioria dos professores se esforçasse para entendê-lo e aplicasse as propostas que ele apontava, não havia compreensão do que poderia ser feito e como fariam.

Além disso, junto com os PCNs (responsabilidade do MEC), entraram em vigor também as DCNs (responsabilidade do CFE) e, como apontamos no primeiro capítulo, a disputa entre esses dois documentos elaborados por duas entidades fez com que a escola e os professores ficassem “sem saber em qual direção seguir”. No estado do Paraná, as DCEs acabaram dominando e tomando conta deste espaço deixado pelos parâmetros.

Na última década, percebemos o quanto as DCEs são seguidas pelos estabelecimentos de ensino, talvez por apresentarem de maneira detalhada e organizada toda a divisão do plano de trabalho para as disciplinas escolares, ou talvez por serem mais acessíveis e estarem mais “próximas”²⁷ dos Núcleos de Educação de cada município ou região. Aachamos interessante observar como esta divisão é feita na disciplina de LP, por isso colocamos no Anexo C os quadros referentes ao ensino da LP do 6º ao 9º ano nas DCEs do estado do Paraná.

Baseando-se nas práticas de ensino de LP, Geraldi (1997, 2006) sugere que este seja realizado por meio de três eixos norteadores: leitura, análise linguística e produção textual, sendo esta última subdividida em oral e escrita. Ainda sobre a produção de textos, o autor comenta: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135).

Sabemos que tais eixos são distintos em sua constituição e que exigem estratégias metodológicas específicas para a sua exploração em sala de aula; porém, não devemos perder de vista que eles devem ser trabalhados de forma integrada nas aulas de língua materna, no caso a língua portuguesa. (ARAÚJO, 2014).

Soares (2002) afirma que o estudo histórico da instituição da Língua Portuguesa em disciplina curricular permite encontrar razões que explicam por que essa instituição se tenha feito privilegiando, em cada momento, determinados aspectos do conhecimento sobre a língua: inicialmente, as disciplinas gramática, retórica, poética, posteriormente, a disciplina abrangente que se denominou Português que, por sua vez, em certo momento, passou a denominar-se Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, para em seguida voltar à denominação português; e permite também encontrar as razões por que os conteúdos atribuídos a essas disciplinas tenham sido ora uns, ora outros - de início, a arte de falar bem, a arte da elocução, e o estudo da poesia; depois os estudos estilísticos ... **a gramática, sempre...** - e por que as concepções de língua que informaram esses conteúdos

²⁷ A proximidade refere-se à participação dos Núcleos Regionais de Educação nas discussões das DCEs.

tenham sido diferentes, ao longo do tempo - a língua como sistema, a língua como comunicação, a língua como discurso.

2.2 OS PODERES DA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Em suas pesquisas, Leal, Albuquerque e Moraes (2007) abordam a importância de se refletir sobre o objetivo da avaliação, a fim de planejar os meios e instrumentos mais adequados a serem utilizados para se atingir tal objetivo. No caso específico de língua materna, são as condições de leitura/escuta e produção de textos os norteadores da avaliação da aprendizagem. As autoras enfatizam ainda o papel que a avaliação tem como instrumento para redimensionar a prática pedagógica, a partir da verificação contínua do desempenho dos alunos.

Ferreira e Leal (2007, p. 25) apontam ainda que é papel da escola auxiliar os alunos no desenvolvimento de capacidades para que estes possam produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização. A escola deve favorecer, também, a participação em diversas situações extraescolares e escolares. O ensino dessas capacidades deve ser privilegiado em cada eixo do ensino de língua portuguesa.

Entendemos que o processo de avaliação da aprendizagem em LP e nas demais disciplinas sintetiza o que o professor, de maneira explícita ou implícita, realiza em sua prática docente. Suas crenças sobre aspectos metodológicos e pedagógicos podem ser percebidas no modo de conceber e colocar em prática o processo de avaliação, já que este deve estar intimamente ligado ao plano de ensino e ser percebido durante as aulas (LUCKESI, 1996).

A avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Pensar avaliação desconectada do processo de ensino-aprendizagem já se caracteriza, por si, uma contradição da prática educativa; É importante ressaltar que a avaliação desconectada do processo de ensino-aprendizagem não inviabiliza a questão pedagógica, mas coloca em xeque a concretude das discussões teóricas sobre os princípios da construção do conhecimento e a possibilidade da transformação da realidade e, sobretudo, expõe o conflito de interesses entre avaliador e avaliado e o poder de decisão nos encaminhamentos futuros. (GARCIA, 2013, p. 81).

No entanto, ao denominarmos esta seção de “Os poderes da avaliação em LP”, queremos mostrar o quanto processo de avaliar é visto e praticado como o mais importante no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Donadio (2007, p. 6), a avaliação da aprendizagem “possibilita tomar decisões e melhorar a qualidade do ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de aprimoramento constante”. Ela constitui também

um importante mecanismo para a sustentação e a organização do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por convalidar o fracasso ou o sucesso dos alunos, ocupando papel central na relação entre alunos e professores. Os métodos de avaliação, conseqüentemente, ocupam espaço importante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem (DONADIO, 2007, p.5).

De acordo com Oliveira (2003), a avaliação da aprendizagem deve conter instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado, além de fornecer subsídios ao trabalho do professor, direcionando o processo de ensino-aprendizagem a fim de encontrar a abordagem e o método adequados à disciplina.

No caso específico desta dissertação, que aponta o processo de elaboração de avaliação na disciplina de LP, lembramos que

a articulação entre objectivos de ensino/aprendizagem e avaliação torna-se difícil, em termos de processo, pela grande complexidade na delimitação de conceitos, sobretudo porque a língua é simultaneamente veículo de comunicação, de transmissão de conhecimentos e objecto de estudo, acarretando estas particularidades grandes condicionalismos que afectam o processo de ensino/aprendizagem e conseqüente avaliação. (CARDOSO, 2005, p.8)

Ao analisarmos a questão histórica da avaliação na disciplina de LP, destacamos aqui que o decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, incluiu entre os preparatórios o "exame de Português", o qual entrou em vigor em 1871. Este exame foi o responsável pelo significativo aumento de carga horária desta disciplina, a partir de 1871, no Colégio Pedro II. Tal colégio era considerado referência e modelo de ensino para a classe dominante.

“Em 1891, conforme Instruções de 11 de outubro (aprovadas pelo Decreto 668 de 14 de novembro), regulamentou[-se] a precedência da prova de português sobre as demais condicionando os outros exames à sua aprovação” (RAZZINI, 2000, p.256). O exame era exigido para a entrada em todos os cursos superiores.

A avaliação, no início dos anos 30 do século XX, era basicamente “o ato de avaliar [que] pretendia traduzir a capacidade que o aluno tinha em reproduzir o que era transmitido pelo professor” (FERNANDES, 2005). Se nos voltarmos ao ensino de LP, a transmissão baseava-se nas normas gramaticais.

A partir de 1970, o modelo de avaliação passa a se basear em objetivos. Avaliar significa, pois, confrontar os resultados obtidos com os objetivos previamente fixados. No

entanto, a avaliação continua a ser entendida como medida, não dos conhecimentos, mas dos objetivos previstos (GUBA; LINCOLN, 1989). Fernandes (2005) também afirma que, apesar das novas concepções que surgiram também quanto à avaliação, a sua materialização em contexto de sala de aula e nos espaços educativos continuou a ser praticamente inexistente.

O que vemos e praticamos continua sendo a avaliação da aprendizagem voltada às questões gramaticais e sobre isso Scaramucci (2000/2001, p. 99) destaca:

O que observo na prática da avaliação [...] é o total desencontro entre objetivos de ensino e de avaliação, assim como a falta de coerência entre a abordagem de ensinar e a de avaliar. Essa desarmonia é causada, sobretudo pela não explicitação de objetivos específicos por parte do professor [...] a avaliação não tem se pautado nos objetivos de ensino, mas tem sido orientada ‘pelo que é mais fácil avaliar’. Principalmente porque avaliar ‘é mais complicado’ do que ensinar, na medida em que pressupõe a elaboração de instrumentos e não simplesmente o uso de materiais prontos, como se faz no ensino (SCARAMUCCI, 2000/2001, p. 99).

Sobre isso, Pacheco (1994, p. 81) explica que, “entre os diferentes instrumentos de avaliação para recolha de informação, os mais frequentes são os testes somativos, embora com muita variedade, que se inserem numa tradição de que avaliar é classificar e de que avaliar é verificar o que o aluno aprendeu.

Na disciplina de LP, o instrumento escrito ocupa uma posição quase central na avaliação escolar, não só porque o núcleo de aprendizagens pertence principalmente ao domínio cognitivo e o seu peso é considerável em todas as disciplinas, mas porque a avaliação se centra na figura do professor, que constrói tais instrumentos. Em outro trabalho, Pacheco (1998, p. 119) aponta como principal parâmetro de avaliação do aluno (...) a valorização da aquisição de conteúdos como “produto do pensamento (fatos, conceitos, leis)” e no “domínio das capacidades (operações intelectuais ou cognitivas, atividades mentais que permitem uma resposta adequada a uma dada situação)”, acrescentando que a avaliação se faz essencialmente por meio de testes somativos.

Ao pensarmos sobre as afirmações anteriores, o teste escrito dificilmente poderá ser encarado como o instrumento mais adequado para avaliar hábitos de trabalho, interesses, atitudes, destrezas, aspectos dos domínios sócio-afetivo e psicomotor indispensáveis ao desenvolvimento integral do aluno. E precisamos explicar que a questão não é o teste escrito em si, pois muitos autores apontam a importância do trabalho com a escrita, mas é a forma como tais testes são organizados e os conteúdos que eles contemplam.

Levando em consideração os apontamentos de Geraldi (1997, 2006) sobre os eixos norteadores do ensino da LP – leitura, análise linguística e produção textual, sendo esta última

subdividida em oral e escrita –, a prática da avaliação deveria basear-se na avaliação dita formativa e/ou emancipatória, “que pressupõe uma questão essencialmente pedagógica associada ao desenvolvimento pessoal, social, e acadêmico das pessoas. É uma questão de desenvolvimento curricular da maior relevância. É também uma questão ética.” (FERNANDES, 2004, p.17)

De acordo com Cardoso (2005, p. 7), o processo de avaliação em Língua Portuguesa desenvolve-se (ou deveria desenvolver-se) em função das duas modalidades dominantes na avaliação escolar – formativa e somativa – sendo as relações entre as práticas e os referentes da avaliação informados por diferentes fatores: textos legais, programas disciplinares, manuais, concepções docentes; estes referentes são materializáveis nos vários instrumentos avaliativos de que o professor dispõe. O teste escrito ocupa, entre esses instrumentos, uma posição quase central na prática avaliativa nas suas funções de síntese e certificação de aquisições, sobretudo no domínio cognitivo, operacionalizando, assim, a dimensão somativa da avaliação.

Isso posto, passaremos para a terceira parte deste capítulo que aborda o ensino e a avaliação de LP na escola pesquisada.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PESQUISADA

Iniciamos a seção apontando o que o PPP da escola aborda sobre o ensino da LP e sobre a concepção de linguagem.

O trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa/Literatura, considera o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, quanto dos sujeitos que por meio dela interagem.

A linguagem, nessa concepção, é vista como de ação entre sujeitos histórica e socialmente situados que se constituem e constituem uns aos outros em suas relações dialógicas. Na medida em que possibilita a interação e a constituição humanas, ela pode ser considerada como trabalho e produto do trabalho. Como afirma Geraldini (1991, p. 6), “a linguagem não é o trabalho de um ARTESÃO, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui”. (PPP da escola pesquisada, 2010, p.261).

De certa forma, podemos perceber conceitos considerados atuais em torno da concepção de linguagem, mesmo a citação sendo de vinte e cinco anos atrás. Porém, isto não quer dizer que o trabalho em sala de aula realizado pelos professores se baseie somente nesta concepção, mesmo porque percebemos uma grande variação entre as concepções de língua e linguagem que cada professor apresenta e temos a consciência de que, mesmo seguindo um

plano de ação ou um livro didático, cada professor, durante a sua aula, acaba colocando em prática o que ele acredita.

Na escola pesquisada, como na maioria das escolas, o ensino se organiza conforme o PPP da escola, bem como o que está no PAA da disciplina. E, na escola em questão, o plano anual é elaborado no início de cada ano letivo, na semana de estudos com os professores, é a chamada Semana Pedagógica. Neste período, os professores reúnem-se com a direção e coordenação de toda a escola para que sejam estabelecidas as normas de trabalho para o ano em questão. É um momento de preparação, de planejamento, de estabelecimento da forma de trabalho. Na semana de estudos, todos os professores contratados, tanto os veteranos quanto os novatos, recebem o Manual do Professor e o estudam juntamente com a equipe pedagógica. O Manual do Professor contém partes do PPP e é reelaborado pela escola anualmente, este documento apresenta informações sobre a estrutura da escola e as orientações necessárias para a prática pedagógica, desde carga horária, preenchimento de livro de chamada a modelos de planejamentos e planos de aula.

Quanto à carga horária, “as aulas de LP de 6º ao 9º ano estão distribuídas em cinco aulas semanais e mais uma aula que corresponde à Produção de Texto, totalizando então seis aulas semanais” (MANUAL DO PROFESSOR, 2015, p. 20).

É necessário ressaltar que, durante o ano, outras reuniões com os professores acontecem, são todas previstas em calendário de trabalho, há momentos de formação e momentos onde se estabelecem formas de trabalho. Os professores do Fundamental 2 organizam o planejamento nas reuniões por área que acontecem pelo menos uma vez por bimestre.

Quando estivemos à frente do trabalho de coordenação, percebemos que há variados tipos de professores: a maior parte se empenha para ministrar a melhor aula que pode; há os que exigem a participação do aluno; os que valorizam o que estes trazem para aula; que abrem espaço para que os alunos escrevam sobre os mais variados assuntos e enriquecem a aula com outros textos e posicionamentos; os que estabelecem relações entre os assuntos trabalhados e o dia a dia fora da sala de aula; alguns têm um perfil mais “autoritário”, que têm dificuldade em permitir que seus alunos participem mais das aulas com ideias e opiniões; há os que seguem superficialmente o que está no livro, mas há os que não abrem espaço para outras atividades, usando o livro didático como único e absoluto material.

Obviamente esta questão não é simples assim e entendemos que nos referimos a pessoas que não possuem papéis tão distintos. Às vezes, um professor considerado autoritário age dessa forma por se empenhar para conseguir a participação do aluno; um professor que

utiliza o livro como único material didático pode proporcionar espaços para que os alunos expressem seus posicionamentos. Poderíamos também abordar a questão dos momentos da aula: em alguns momentos o professor abre espaço para questionamentos e opiniões dos alunos e em outros momentos, o mesmo professor não deixa os alunos opinarem ou questionarem.

Quanto ao livro didático, precisamos mencionar os interesses econômicos que estão envolvidos na questão da escolha dele, principalmente nos livros escolhidos pelas escolas particulares, pois há um grande mercado em torno disso. Por sua vez, as editoras querem ver seus livros adotados em um grande número de escolas, visando assim a mais lucros, desta forma organizam seus materiais didáticos seguindo o que está estabelecido nas leis que regem a educação. No estado do Paraná, é crescente o número de editoras que organizam seus livros didáticos em torno das orientações indicadas nas DCE e podemos perceber que a maioria dos livros segue um determinado padrão: são organizados em unidades ou módulos que trabalham os gêneros textuais, os elementos do gênero, os conteúdos gramaticais e a produção textual voltada ao gênero trabalhado.

Na escola em questão, os professores participam diretamente do processo de escolha do material didático. No Manual do Professor (2015, p.42), é uma das atribuições do professor, “participar do processo de escolha, juntamente com a equipe pedagógica, dos livros e materiais didáticos, em consonância com o Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino.”

Levando em consideração que o livro didático possui um papel de destaque na questão do ensino, apresentamos abaixo um resumo dos Módulos do livro didático adotado no 6º ano pela escola²⁸, desta maneira, podemos visualizar rapidamente quais são os gêneros e conteúdos estudados.

6º. ANO

MÓDULO 1 – No mundo dos quadrinhos - Gênero: História em quadrinhos

Texto 1 – *Nossa filha está crescendo*, Maurício de Sousa

Outros diálogos: *Magali e Mônica de Rosa e Azul*, Maurício de Sousa

Rosa e Azul, Auguste Renoir

Linguagem e sentidos: Linguagem verbal e não verbal

Divertindo-se com a linguagem

Texto 2 – *Quebra-cabeça*, Ziraldo

Linguagem e sentidos: Variedades linguísticas

Tipos de variação linguística: geográfica, histórica, sociocultural e situacional

Por dentro da língua: letra e fonema

Produção: História em quadrinhos

MÓDULO 2 – Grandes aventuras, grandes leituras - Gênero: Narrativa de aventura

²⁸ O livro adotado pertence à coleção “Diálogo em Gêneros” da editora FTD, as autoras são Eliana Lúcia Santos Beltrão e Tereza Cristino S. Gordilho.

Texto 1 – *O naufrágio*, Daniel Defoe

Outros diálogos: *Náufrago*, Robert Zemeckis

Por dentro da língua: Substantivo 1: classificação dos substantivos, comuns e próprios, concretos e abstratos

Divertindo-se com os substantivos

Texto 2 – *O uivo da fome*, Jack London

Por dentro da língua: Substantivo 2: classificação dos substantivos: primitivos e derivados, simples e composto, coletivos

Ortografia: emprego do s e do z

Produção: Narrativa de aventura

MÓDULO 3 – As lendas e seus mistérios - Gênero: Lenda

Texto 1 – *A vitória-régia*, A. S. Franchini

Por dentro da língua: Adjetivo e locução adjetiva

Texto 2 – *O pássaro da sorte*, Clarice Lispector

Outros diálogos: *Uirapuru*, Nireuda Longobardi

Por dentro da língua: Flexão dos substantivos e adjetivos, gênero

Formação do feminino dos substantivos

Formação do feminino dos adjetivos

Ortografia: encontro consonantal e dígrafo

Produção: Contação de lendas

MÓDULO 4 – Questão de opinião – Gêneros: artigo de opinião, entrevista e debate

Texto 1 – *Aluno contesta autoridade ao usar celular em sala de aula*, Ana Cássia Maturano

Outros diálogos: Anúncio das sandálias Havaianas

Por dentro da língua: Flexão dos substantivos e adjetivos: número e grau

Flexão de número: formação do plural dos substantivos e adjetivos

Flexão de grau: substantivos e adjetivos

Texto 2 – *Pesquisa sugere utilização do celular como ferramenta pedagógica na sala de aula*, Juliana Bublitz

Por dentro da língua: Artigo, classificação dos artigos

Ortografia: Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas

Classificação das palavras quanto à tonicidade

Produção: Debate

MÓDULO 5 – Momentos inesquecíveis – Gênero: relato de viagem

Texto 1 – *O pequeno Optimist*, Laura, Tamara e Marininha Klink

Por dentro da língua: numeral, classificação dos numerais: ordinais, cardinais, multiplicativos e fracionários

Texto 2 – *Estamos afundando*, Torben Grael

Outros diálogos: *Holandesa se torna a velejadora mais jovem a dar a volta ao mundo sozinha*, Folha de S. Paulo

Por dentro da língua: Interjeição

Ortografia: Acentuação das palavras oxítonas

Produção: Relato de viagem

MÓDULO 6 – Poesia & imagem – Gênero: Poema

Texto 1 – *Lunograma* (musset), Augusto de Campos

Outros diálogos: Fotografia de Custódio José Bouças Coimbra

Por dentro da língua: Pronome 1: pronomes pessoais

Texto 2 – *Sapato alto*, Sérgio Caparelli e Ana Cláudia Gruszynski

Por dentro da língua: Pronome 2: pronomes demonstrativos, possessivos, indefinidos e interrogativos

Ortografia: Acentuação das palavras paroxítonas

Produção: poema

MÓDULO 7 – Aconteceu, virou notícia – Gênero: Notícia

Texto 1: *Temporal deixa mais de três mil gaúchos sem luz*, João Mattos

Outros diálogos: *Sol que racha*, Silvio Vasconcelos

Por dentro da língua: Verbos 1: Conjugações verbais, Flexões verbais: número e pessoa, Modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo, Tempos verbais: tempos do modo indicativo, Formas nominais

Texto 2: *Garota de 18 anos cria aparelho capaz de carregar o celular em 30 segundos*, Época Negócios

Por dentro da língua: Verbo 2: Tempos do modo subjuntivo

Ortografia: Emprego do ch e do x

Produção: Notícia

Esta organização e divisão apresentada no livro do 6º ano segue o mesmo padrão até o 9º ano, por isso não achamos necessário colocar o resumo de todos os anos. Ao observarmos a divisão por módulos, percebemos uma preocupação com o trabalho a partir dos gêneros e a coleção tenta contemplar os gêneros indicados nas DCEs, porém, a maior parte dos gêneros estudados é pertencente à esfera literária, artística e escolar²⁹. Percebemos também o ensino da gramática, da ortografia e as orientações para a produção textual que contempla o gênero estudado no módulo.

Quanto ao ensino da gramática, observamos que ela está presente em todos os módulos com o título “Por dentro da língua”, reforçando a crença de que “estudar a gramática é estudar a língua” ou o mito apontado por Bagno (1999), “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” e em vez da análise linguística, se propõe um trabalho de análise gramatical.

Precisamos explicar que entendemos a importância de se realizar um trabalho com os gêneros textuais, bem como com a gramática e consideramos tais conhecimentos fundamentais para um ensino de qualidade, no entanto questionamos a forma como ele vem sendo feito que é a mesma de séculos atrás: o professor ensina o que está no livro, o aluno estuda o que está no livro para depois repetir tudo na avaliação.

Contudo, muitas são as alterações e mudanças propostas que geralmente permanecem na teoria e na nomenclatura, pois na prática não vemos profundas modificações no ensino-aprendizagem e na avaliação que continuam sendo realizados como sempre foram.

2.3.1 A avaliação em LP na escola pesquisada

Na escola pesquisada, a concepção teórica de avaliação presente no PPP vai ao encontro da concepção presente nos documentos que estabelecem as leis da educação, “a avaliação é concebida como um **processo contínuo** no qual o desenvolvimento do aluno é focalizado em seus múltiplos aspectos, que constata o seu desenvolvimento pessoal: aspectos cognitivos, afetivo e comportamental (Avaliação Pessoal). (PPP da escola pesquisada, 2010, p.210).

Alguns trechos delimitam o trabalho do professor e explicam que a avaliação “deve ser entendida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre sua prática

²⁹ As esferas sociais de circulação indicadas pelas DCEs de LP do Paraná são: cotidiana, literária/artística, escolar, imprensa, publicitária, política, jurídica, produção e consumo, midiática. Ver Anexo C1 sobre os gêneros, p.148.

pedagógica, a readequá-la e ajustá-la mediante as necessidades dos alunos como também constatar o real conhecimento adquirido por eles”, acrescentamos que o real conhecimento acaba gerando uma nota numérica. Apontam também que ela tem “o caráter de acompanhar as conquistas e dificuldades do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem” e que, dessa forma, “o professor deve compartilhar com os alunos as suas observações, sinalizando seus avanços e possibilidades de superação das dificuldades, utilizando, para isso, o diálogo”.

Observamos também que a avaliação da aprendizagem é apontada como “um instrumento para estabelecer as prioridades na prática educativa e também para definir o quê, como e quando avaliar, de acordo com os princípios e objetivos educacionais”.

Nesta concepção, o papel do professor é de extrema importância e confirma a crença de que o professor é o maior (muitas vezes o único) responsável pelo aprendizado do aluno. O texto afirma que “o professor busca intervir na formação cidadã dos estudantes e os avalia com diferentes instrumentos e finalidades”, havendo a necessidade de se considerar a faixa etária e o contexto extraescolar dos alunos; observar os alunos em atuação nos tempos e espaços da escola, e identificar as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, quando necessário, alterar a proposta e as condições nas quais são realizados os trabalhos pedagógicos; conhecer e potencializar a identidade do aluno, bem como acompanhar o seu desenvolvimento; identificar os conhecimentos prévios dos alunos, nos diferentes eixos do conhecimento e trabalhar a partir desses; identificar os avanços e encorajá-los a continuar a construir o saber nos diferentes eixos de conhecimento; planejar atividades que ajudem os alunos a superar suas dificuldades; verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado e retomar os conteúdos quando necessário; saber se as estratégias de ensino são eficientes e diante da necessidade modificá-las. Percebemos que, mais uma vez, o professor é apontado, como nas DCE, como o único responsável pelo ensino e pela avaliação.

Isso posto, o documento aponta ainda que o professor precisa, em suas práticas de ensino, elaborar diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliar se são adequadas. Assim não só o aluno é avaliado, mas também o trabalho do professor e da escola. Para tanto, é necessário avaliar se o aluno se engaja no processo educativo; se o aluno realiza as atividades propostas; se as estratégias didáticas utilizadas pelo professor são adequadas; se o professor utiliza recursos didáticos adequados; se o professor mantém boa relação com seus alunos; se a escola dispõe de espaço adequado e administra apropriadamente os possíveis conflitos; se a família garante a frequência escolar do aluno e o incentiva a participar das atividades escolares; se a escola garante aos estudantes e suas famílias o direito de se informar e discutir sobre as metas de cada etapa de estudos, sobre os avanços e dificuldades reveladas

no dia a dia. Neste trecho, além das tarefas do professor, são apontadas algumas tarefas da escola: disponibilizar o espaço, administrar os conflitos, informar a família sobre as metas e desempenhos. Também aparecem as tarefas da família: garantir a frequência do aluno e incentivá-lo a participar das atividades escolares.

No enfoque educacional da escola descrito no PPP, professores e alunos devem ser avaliados não apenas pelo volume de informações adquiridas, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimento³⁰. E a avaliação consistente é definida como aquela que considera a capacidade de observar e interpretar situações dadas, realizar comparações e estabelecer relações, proceder registros e criar novas soluções através das linguagens diferenciadas.

Dadas as características dos alunos, a escola afirma optar por uma avaliação contínua, que tem como objetivo não apenas identificar os problemas, mas, sobretudo, trabalhar a partir das dificuldades deles e também por uma avaliação que envolve todo o processo educativo incluindo aluno, professor, metodologia e escola, priorizando sempre os saberes adquiridos pela observação, reflexão e diálogo existente entre os envolvidos no processo educacional avaliativo.

O PPP ainda aponta que a avaliação, além de contínua, deve ser cumulativa, incidindo sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem. E que o professor deverá prever, elaborar e aplicar, no mínimo, duas avaliações (por bimestre) escritas com registro de notas que é feito bimestralmente.

Além das avaliações escritas, no processo de avaliação, poderão ser utilizados instrumentos e técnicas diversificadas como trabalhos individuais e/ou em grupos (realizados em sala de aula), participação em aula e em atividades extraclasse, tarefas, atividades diárias individuais e/ou em grupo, pesquisas, discussões, debates, autoavaliações, experimentos, relatórios, participação em projetos e atividades solidárias.

Quanto às avaliações escritas devem ser elaboradas de forma contextualizada e interpretativa, priorizando a importância e o significado dos conteúdos no contexto da disciplina. As questões devem ser apresentadas com “objetividade, clareza e elegância, pois a boa disposição e diversidade na apresentação destas valorizará os instrumentos de avaliação e os resultados da avaliação serão traduzidos bimestralmente em notas, segundo a escala de 1(um) a 100 (cem). (PPP da escola pesquisada, 2010, p. 212).

³⁰ Precisamos esclarecer que a expressão “produzir conhecimento” é entendida muitas vezes no sentido de “repetir conhecimento” o que reforça a crença de que o professor está na escola para ensinar e o aluno para aprender, papéis previamente estabelecidos e mantidos pela escola e pela sociedade em geral.

O documento ainda aponta que, ao finalizar o procedimento avaliativo, se os resultados esperados não forem satisfatórios, há que se rever o planejamento, as práticas pedagógicas aplicadas, a condução do processo todo e o desempenho de todas as pessoas envolvidas.

No colégio pesquisado, todas as disciplinas devem atender a proposta de avaliação do PPP, sendo que os professores de cada disciplina estipulam no Plano Anual de Ação os instrumentos de avaliação que serão utilizados em determinada série.

Na área de LP, além das duas avaliações escritas, os alunos fazem o trabalho/avaliação de leitura de um livro paradidático por bimestre que compreende também atividades específicas de leitura e a avaliação pessoal (participação das aulas, cumprimento de tarefas e organização dos materiais da disciplina).

Como apontamos no início do trabalho, a escola pesquisada apresenta quatro sedes na mesma cidade e a equipe diretiva passou a exigir, desde 2012³¹, no Fundamental 2 e Médio, que as avaliações escritas sejam as mesmas, nas diferentes sedes. No entanto, essa prática já era comum na escola com as turmas de Educação Infantil e Fundamental 1.

O Manual do Professor apresenta, no item 19, todas as orientações sobre a avaliação e uma das tarefas atribuídas ao professor é “elaborar uma única avaliação, por disciplina – ano/série, e encaminhar uma única matriz à supervisão. A avaliação será aplicada na mesma data/horário em todas as turmas”. (MANUAL DO PROFESSOR, 2015, p.26).

Para cumprir tal orientação, os professores de LP, durante uma reunião por área, que aconteceu no início do ano de 2015, com a presença de todos, decidiram deixar um professor responsável para fechar a avaliação mensal, outro para fechar a avaliação bimestral de cada série, bem como um professor para realizar o fechamento da avaliação do livro de leitura. Além da alternância nas avaliações do mesmo bimestre, aconteceram alternâncias dos professores responsáveis entre os quatro bimestres de modo que nenhum ficasse sobrecarregado.

Durante o mês de aula, os professores trocam ideias, sugestões e estabelecem os conteúdos que serão trabalhados e, posteriormente, cobrados nas avaliações. A organização geral dos conteúdos também está previamente estabelecida no Plano Anual de Ação, que é elaborado pelos professores na Semana Pedagógica, a qual acontece no início de cada ano letivo.

³¹ A informação foi obtida devido à pesquisadora trabalhar como professora de 6º. Ano nesta escola.

No Plano Anual de Ação de LP, encontramos toda a organização e divisão dos conteúdos por bimestre, bem como os instrumentos de avaliação utilizados bimestralmente. O Quadro 6 apresenta a indicação dos instrumentos de avaliação e seus respectivos valores, vejamos:

Avaliação mensal	35
Avaliação bimestral	40
Trabalho/Leitura/Atividades	15
Avaliação pessoal	10
Total	100

Quadro 6: Valores dos Instrumentos de Avaliação em LP na escola pesquisada
Fonte: PAA de LP da escola pesquisada, 6º.ano, p. 8

A escrita de textos é avaliada na disciplina de Laboratório de Redação. Nesta, os alunos devem produzir textos a partir de propostas previamente estipuladas pelo grupo de professores. O planejamento das propostas segue as propostas do livro didático e outras que o grupo de professores considera apropriado para cada série³².

Após a produção individual do texto, o professor faz a correção³³ de acordo com os critérios que aparecem em folha específica para a correção. Os critérios estão organizados em cinco grupos: 1) adequação à proposta; 2) critérios para anulação; 3) estrutura/conteúdo; 4) coesão/coerência e 5) domínio do padrão escrito e apresentação.

O item adequação à proposta contempla o seguinte: Excelente (20 pontos), Ótima (15 pontos, Boa (10 pontos) e Regular (05 pontos). Observamos aqui uma questão bem subjetiva, pois vai depender do ponto de vista do professor. Talvez, cada proposta textual, neste item, devesse apresentar um número específico de elementos que apontariam os critérios através dos quais o professor avaliaria a produção. Por exemplo, uma narrativa de aventura seria excelente se apresentasse os personagens com suas respectivas descrições, o espaço onde o fato ocorreu, o problema (aventura/obstáculo) enfrentado pelo personagem principal, a resolução do problema com um desfecho apropriado e o uso de expressões/recursos linguísticos para transmitir emoção ou suspense. O texto então seria excelente quando atendesse o que foi proposto. E se o texto apresentasse parcialmente dois itens e atendesse aos demais seria ótimo e assim por diante. A subjetividade da correção não desapareceria por completo, o que consideramos impossível, mas daria uma referência mais apropriada para a correção.

³² No início do ano letivo os professores se reúnem e organizam o plano anual das propostas para produção textual. As propostas são organizadas e anexadas no Plano da disciplina de Língua Portuguesa.

³³ A correção é feita através da “Folha de Redação” seguindo determinados critérios de correção. Ver Quadro 7.

Quanto à concepção e a apropriação da linguagem nos textos, não percebemos um espaço que especifique ou mesmo aponte esta questão que deveria ser de extrema importância dentro da avaliação textual. Isto também não quer dizer que não aja uma avaliação neste critério, mas, mais uma vez a questão recai sobre o professor e vai depender da sua visão, subjetiva, e do seu entendimento para avaliar a função e o objetivo da linguagem dentro do texto.

O segundo item apontado na folha de correção está voltado aos critérios de anulação do texto e percebemos uma preocupação em apresentar os critérios de maneira bem explicada: o texto será anulado se fugir do tema proposto, se for diferente do gênero solicitado, se o número de linhas diferente do solicitado, se estiver totalmente desestruturado, se a letra estiver ilegível ou se for escrito com letra de forma.

O terceiro item avalia a estrutura e conteúdo do texto e subdivide-se em cinco partes: a primeira refere-se à apresentação do texto quanto à margem e os espaços dos parágrafos; a segunda volta-se às partes que constituem o texto; a terceira indica a adequação e uso do título; a quarta refere-se à argumentação, à expressividade poética e à clareza de ideias; e a quinta avalia os aspectos gerais da letra.

O quarto item também subdivide-se em cinco partes e avalia a questão da coesão e coerência do texto. São descritos os critérios sobre o uso de elementos coesivos, o emprego dos tempos verbais, a repetição de termos e ideias, a falta de continuidade de ideias ou ideias contraditórias.

O quinto item, apresentado nos critérios de correção, está voltado à questão ortográfica e recebe a denominação “Domínio do padrão escrito e apresentação”. Vemos a preocupação em avaliar a grafia e acentuação das palavras, a colocação pronominal, o uso de gírias e da linguagem virtual (vistas sempre³⁴ como inadequadas). Ainda neste item vemos como critérios a questão do uso de letras maiúsculas e minúsculas, a presença de rasuras e a concordância nominal e verbal.

Percebemos que nos critérios de correção há uma grande preocupação com o formato do texto, com a adequação à proposta, com a questão ortográfica, todos, itens importantíssimos para o desenvolvimento e avaliação de um texto escrito. Entretanto podemos nos questionar sobre não haver um espaço apropriado para se avaliar a concepção de linguagem, ou ainda, por se tratar de critérios de correção, um espaço para se estabelecer o tipo de linguagem que pode/deve ser utilizado em um determinado texto. Por exemplo,

³⁴ Entendemos que em determinados gêneros textuais o uso de gírias (nas histórias em quadrinhos, contos) e da linguagem virtual (nos blogs, e-mails) são essenciais.

quando o aluno produz um conto popular ou uma HQ há que se adequar a linguagem dos personagens e palavras consideradas “erros” em um texto formal, não são consideradas erros nestes tipos de texto, muito pelo contrário, podem ser entendidas como recurso linguístico.

Outro aspecto que também deve ser levado em consideração é a questão da subjetividade, pois mesmo com critérios definidos para a correção, percebemos que o entendimento e a interpretação do professor acabam prevalecendo durante a correção e este não é uma problemática da folha de redação especificamente, mas da avaliação de textos de um modo geral. Nos vestibulares e nos concursos, vemos cada vez mais o esforço que as instituições fazem para definir previamente os critérios e especificá-los para que a correção possa ser cada vez mais objetiva, entretanto, observamos o quanto algumas questões continuam subjetivas. Não entraremos em detalhes nesse assunto, mas entendemos que esta questão pode levar a muitas discussões e reflexões importantes para se pensar dentro do tema da avaliação. E percebemos também o quanto as crenças do professor influenciam as decisões tomadas durante a avaliação sistemática que ele precisa fazer.

Na disciplina de Laboratório de Redação, o professor deve somar as notas dos textos produzidos (no mínimo três por bimestre) e dividir por três. Cada texto vale 90 pontos e os 10 pontos que faltam referem-se à avaliação pessoal (participação, cumprimento de tarefas, organização do material).

Ao concluirmos este capítulo, que abordou toda a contextualização do ensino e da avaliação em LP, passaremos para o terceiro capítulo que apresenta a metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

De acordo com Duarte (2002, p.140),

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Ainda de acordo com a autora, a definição do objeto de pesquisa, bem como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final.

Nos capítulos anteriores, buscamos expor todo o referencial teórico no qual nos embasamos para refletir sobre os dados coletados durante a pesquisa. Entendemos que conhecer o material teórico é tão necessário quanto saber como a pesquisa foi realizada. Por isso, neste capítulo, descrevemos detalhadamente cada fase do trabalho para que se possa compreender melhor o contexto e a trajetória da pesquisa, bem como os seus resultados.

Na primeira seção, explicamos as características da pesquisa qualitativa e da pesquisa de intervenção, apresentamos também a escolha de alguns caminhos para a realização da pesquisa. A segunda seção apresenta os participantes da pesquisa e finalizamos com a terceira seção que detalha os instrumentos utilizados para a coleta de dados que são as entrevistas tipo grupo de foco e as entrevistas realizadas com os professores que participam do processo de elaboração das avaliações.

3.1. A PESQUISA QUALITATIVA E OS PRIMEIROS PASSOS

O trabalho escolar que envolve o ensino e a aprendizagem tem sido objeto de pesquisa sistemática. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.10, grifos da autora),

A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social³⁵ e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do **positivismo**, ou

³⁵ Flick define pesquisa social como a análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos (p. ex., perguntas, observação, análise de dados, etc.) Seu objetivo é fazer afirmações de base empírica que possam ser generalizadas ou testar essas declarações. Diferentes objetivos podem ser buscados, variando

com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**. O **positivismo** e o **interpretativismo** são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social.

A pesquisa social tem sido cada vez mais utilizada em contextos práticos, como hospitais e escolas, e os resultados são produzidos de acordo com certas regras de análise científica. Abaixo, apresentamos alguns objetivos da pesquisa social:

- 1.Explorar questões, campos e fenômenos e proporcionar descrições iniciais;
- 2.Descobrir novas relações coletando e analisando dados;
- 3.Oferecer dados empíricos e análises como uma base para o desenvolvimento de teorias;
- 4.Testar empiricamente as teorias e os estoques de conhecimentos existentes;
- 5.Documentar os efeitos das intervenções, tratamentos, programas, etc. em uma base empírica;
- 6.Proporcionar conhecimento (isto é, dados, análises e resultados) como uma base empiricamente fundamentada para tomadas de decisões políticas, administrativas e prática. (FLICK, 2013, p.21).

Consideramos a presente pesquisa como uma pesquisa qualitativa e social, pois ela atende a pelo menos cinco dos objetivos expostos. Em primeiro lugar, ela explora a questão da avaliação e propicia algumas descrições de como acontece a avaliação na disciplina LP. Tenta descobrir as novas relações da avaliação em LP na atualidade e há de se levar em conta a questão política, econômica e social. A pesquisa também oferece dados e descrições empíricas das crenças que os professores apresentam sobre o que é avaliar em LP. Quanto ao quarto objetivo, não optamos por realizar testes, pois não é a pretensão da pesquisa apresentar e testar uma teoria, optamos por ouvir os professores e analisar os motivos que continuam estabelecendo as crenças de avaliar em LP, crenças que perpetuam através dos tempos sem previsão de alterações. Dessa forma, documentamos os dados e efeitos da intervenção e compreendemos que a pesquisa proporciona conhecimento ao questionar tais dados.

Entendemos também que a pesquisa social tem seus limites, pois ela não consegue desenvolver uma única e grande teoria, bem como “não há um método que possa estudar todos os fenômenos relevantes”. Além disso, não há como ela encontrar ou “proporcionar soluções imediatas para problemas atuais e urgentes” (FLICK, 2013, p.21).

De acordo com Flick (2013, p. 126),

a pesquisa social é baseada em dados coletados com métodos empíricos. Em geral podemos distinguir dois principais grupos de métodos. Os métodos quantitativos que têm por objetivo cobrir os fenômenos em estudos em suas frequências ou

desde uma descrição exata de um fenômeno até sua explanação ou a avaliação de uma intervenção ou instituição. (FLICK, 2013, p.18)

distribuições e, por isso, trabalham com grandes números de casos na coleta de dados. Os métodos qualitativos, porém, estão mais interessados na descrição exata de processos e concepções, e por isso com frequência trabalham com pequenos números de casos.

Tanto a pesquisa quantitativa, baseada no positivismo, como a pesquisa qualitativa, baseada no interpretativismo, são reconhecidas na área educacional, “no entanto, as escolas e especialmente as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 19).

Esta pesquisa, qualitativa, pretende produzir descrições sobre um fato específico: as crenças dos professores de LP sobre o processo de avaliação da aprendizagem na escola pesquisada, bem como algumas questões envolvidas nesse processo e seus contextos.

Realizar pesquisas universitárias no interior das escolas particulares é uma grande barreira, uma grande dificuldade. Telles (2002, p.93) explica que “encontramos as portas das escolas e das salas de aulas fechadas a cadeados, como se nos deparássemos com uma placa Estagiários, Pesquisadores ou Educadores de Professores Não São Bem-Vindos’. O autor aponta que este é um grande problema caso queiramos construir uma ligação entre a escola, a sala de aula e as universidades. Entretanto, precisamos explicar que estamos falando das escolas particulares em geral, escolas que não frequentemente permitem estudantes das universidades públicas realizarem pesquisas nestes ambientes privados. Compreendemos também que esta pesquisa foi possível pelo fato da pesquisadora manter um vínculo com a escola e com os professores que aceitaram participar e colaborar com a pesquisa.

É interessante observar alguns motivos apontados por Flick (2004) que mostram o porquê de uma instituição, no caso a escola, não aceitar pesquisas em seu espaço. De acordo com Flick (2004), “um projeto de pesquisa representa uma intrusão na vida da instituição a ser estudada” (2004, p. 72). A pesquisa entra na escola para perturbar, desorganizar rotinas, no entanto não traz para a escola, nem para seus membros, nenhuma compensação perceptível imediata ou a longo prazo.

Wolf (2002) resume os problemas pertinentes à entrada em instituições, para ele:

- a) a pesquisa é sempre uma intervenção;
- b) a pesquisa é um fator de ruptura em relação ao sistema a ser estudado, ao qual ela reage de maneira defensiva;

c) existe uma opacidade mútua entre o projeto de pesquisa e o sistema social a ser pesquisado;

d) a troca de um grande volume de informações sobre a entrada no campo de pesquisa não reduz a opacidade. Em vez disso, leva a uma complexidade cada vez maior no processo de acordo, podendo levar a um aumento de “reações imunes”. Em ambos os lados, são produzidos mitos, alimentados por uma crescente troca de informações;

e) em vez de compreensão mútua no momento da entrada, deve-se lutar por um acordo;

f) a proteção de dados é necessária, mas pode contribuir para o aumento da complexidade no processo de acordo;

g) o campo revela a si mesmo quando o projeto de pesquisa entra em cena, por exemplo, percebem-se os limites de um sistema social;

h) o projeto de pesquisa nada pode oferecer ao sistema social. Quando muito, pode ser funcional. O pesquisador precisa tomar o cuidado e não fazer promessas sobre a utilidade da pesquisa para o sistema social;

i) o sistema social não possui razões reais para rejeitar a pesquisa.

Por vezes, a pesquisa instabiliza a instituição com três implicações:

que as limitações de suas próprias atividades vão acabar sendo reveladas, que os motivos ocultos da “pesquisa” são e continuam sendo pouco claros para a instituição e, finalmente, que não há razões consistentes para recusar as solicitações de pesquisa. (FLICK, 2004, p. 72).

Pensando nesses problemas, tive cuidado ao expor os objetivos do nosso trabalho à equipe diretiva da escola uma vez que necessitávamos conseguir a autorização para sua realização³⁶.

De acordo com Flick (2004, p. 70), na pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador é de especial importância, pois sua competência comunicativa constitui o principal “instrumento” de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso, “adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas” (FLICK, 2004, p. 70). Em vez disso, o pesquisador deve assumir certos papéis e posições ou são a estes designados e isto deve ser visto como um processo de negociação entre o

³⁶ É importante ressaltar que a minha caminhada profissional e envolvimento direto com a escola, bem como a confiança da direção e dos colegas professores foi um fator de grande relevância para a aceitação da pesquisa. Ao apresentar à equipe diretiva os objetivos, as portas da escola foram abertas e os professores aceitaram prontamente o convite para participarem dos dois momentos de entrevistas tipo grupo de foco e das entrevistas semiestruturadas.

pesquisador e os participantes, que compreendem as pessoas a serem observadas e entrevistadas. E, no caso desta pesquisa, participante se refere também à pessoa que autoriza ou facilita o acesso da pesquisa na instituição.

Após a autorização para iniciar a pesquisa, conversei com os professores do Fundamental 2 sobre a realização do trabalho. Em seguida, convidei os mesmos professores para participarem da entrevista tipo grupo de foco na qual realizaríamos discussões sobre o processo de elaboração das avaliações em LP. Estes também foram convidados para participar das entrevistas.

Reconheço que tive dificuldades em reunir os professores na primeira entrevista de grupo devido à questão dos horários e disponibilidade de cada um e confesso também que alguns, mesmo atendendo ao convite prontamente, apresentaram certo receio, talvez, por isso, não tenham participado. Um dos professores avisou antecipadamente que participaria da entrevista, mas não participaria do grupo de foco. Preciso expor que não é prática comum haver pesquisas na escola, pois não há aceitação de pesquisadores de outras instituições. O que acontece com mais frequência são estágios, observações e projetos voltados aos alunos, quanto à pesquisa com professores, não posso afirmar com certeza, mas talvez seja a primeira.

Para Flick (2013), os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. A coleta de dados é realizada de uma maneira mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente que possibilita a reconstrução do caso que está sendo estudado. Por isso, menos questões e respostas são definidas antecipadamente. O pesquisador espera que os participantes respondam a essas questões de forma espontânea e com suas próprias palavras.

Foi o que realizamos nas entrevistas tipo grupo de foco, organizamos um roteiro para seguirmos, mas esperávamos que os professores fossem comentando de maneira espontânea e com suas palavras como vinha acontecendo a nova forma de elaboração das avaliações. Abrimos espaço para que os professores comentassem, dessem exemplos e expressassem o sentimento deles nessa forma de trabalho exigida pela equipe diretiva da escola.

Flick (2013, p-23-24) ressalta a importância da pesquisa qualitativa que se utiliza das seguintes abordagens e propõe:

- a) a capacitação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes;
- b) os significados latentes de uma situação estão em foco;
- c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos, pois o objetivo é menos testar o que é conhecido do que descobrir

novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas. Por isso, a situação da pesquisa não é padronizada; ao contrário, ela é projetada para ser o mais aberta possível. Alguns casos são estudados, mas estes são analisados extensivamente em sua complexidade.

Por isso, tentamos fazer da entrevista tipo grupo de foco um momento agradável, em que os professores pudessem revelar, dialogar e expor, sem constrangimentos, como se sentiam ao participarem desse processo. Queríamos investigar e analisar os posicionamentos e revelações feitas por eles.

A seguir, apresentamos as escolhas que realizamos quanto ao processo de geração de dados para a pesquisa.

3.1.1 A caminhada e o processo de geração de dados

De acordo com Souza (2009, p. 92) “os discursos não estão prontos para serem acessados, mas são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados”. Moita Lopes (2006) explica que no campo da LA, principalmente na área de ensino/aprendizagem de línguas, há uma tendência contínua a ignorar o fato de que tanto os professores como os alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gêneros, etnias etc. são, muitas vezes, inscritos em posicionamentos discursivos que acabam contemplando somente o sujeito como um ser racional e não como um ser social e histórico. O autor aponta então a importância de reposicionar o sujeito na LA, uma vez que esta área tem como objetivo fundamental problematizar a vida social, com a intenção de compreender as práticas sociais, nas quais a linguagem tem papel de extrema importância.

Fabrício (2006) também explica seu posicionamento ao fazer um esboço sobre o momento contemporâneo, a autora afirma

está em operação um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas, tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais. O reconhecimento da complexidade dessa “trama movente” que caracteriza os nossos dias vem afetando parte da produção do conhecimento na área da LA (FABRÍCIO, 2006, p.47).

Partindo das afirmações de que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (MOITA LOPES, 2006, p. 103), e de que também “todo

conhecimento é político” (PENNYCOOK, 2001, p.43), nós, pesquisadores, só contribuiremos se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento.

Moita Lopes (2006) explica que

vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica que muitos chamam de pós-modernos (BAUMAN, 1998; VEEN, 2000), de modernidade recente (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), de modernidade reflexiva (GIDDENS, BECK & LASH, 1997) etc., caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública. São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e descritos. (MOITA LOPES, 2006, p.22)

Uma das características mais apontadas nesta nova era é a questão do desenvolvimento tecnológico que afeta diretamente o modo como vivemos e pensamos nossas vidas, tanto a vida particular quanto a vida pública. As ideias da modernidade são questionadas e reescritas, principalmente aquelas que se referem ao sujeito social como homogêneo e trazem à discussão “os atravessamentos identitários construídos no discurso” (MOITA LOPES, 2002), bem como as formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito. Dessa forma, a LA precisa dialogar com teorias que consideram os modos de produzir conhecimento em ciências sociais tentando compreender esses novos tempos e abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa prática social.

Fabício (2006, p. 48) explica também “que a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”.

De acordo com Moita Lopes (1998), uma das questões mais importantes da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares como forma de legitimá-los, a LA precisa construir conhecimento colaborando com a construção de “um novo paradigma social e político” e também “epistemológico” (MOITA LOPES, 2006, p. 103). Nesse sentido, o autor aponta quatro aspectos que devem constituir essa LA:

- 1.a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo;
- 2.uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que

queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria;
 3.uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o;
 4.LA como área em que ética e poder são pilares cruciais, uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar. (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

Precisamos então, de teorias que conversem com o mundo atual, com as práticas sociais que vivemos, como também de pesquisas que considerem o interesse daqueles que trabalham e que atuam no contexto de aplicação.

É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas. (BYGATE 2004, apud MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Por isso, optamos por apresentar nesta pesquisa o posicionamento dos professores envolvidos no processo de elaboração das avaliações e levantar reflexões que levem em consideração o contexto social, histórico, cultural e político. Como bem disse Moita Lopes, reconhecemos os limites da pesquisa, no entanto, precisamos dar voz e vez ao ponto de vista que, na maioria das vezes e das pesquisas, é deixado de lado.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Concordamos com Rajagopalan (2003) e ressaltamos que os professores participantes deste trabalho não foram, em hipótese alguma, tratados como meros informantes. Ou seja, “a participação efetiva tanto dos professores quanto dos demais responsáveis pela escola implicam uma responsabilidade ética de nossa parte em trazer a todo o momento um retorno, um sentido, para o que se está fazendo” (RAJAGOPALAN, 2003, cf p.).

De acordo com Duarte (2002),

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (DUARTE, 2002, p. 141).

Para a autora, numa metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – pois tudo irá depender da qualidade e da profundidade das informações obtidas em cada depoimento, bem como do grau de recorrência e divergência destas informações. “Enquanto estiverem aparecendo ‘dados’ originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas” (DUARTE, 2002, p. 143-144).

Escolhemos os participantes levando em consideração o objetivo geral da nossa pesquisa que é Investigar e analisar as crenças de avaliar de professores de Língua Portuguesa que atuam em uma rede particular de ensino (de Ponta Grossa/PR), rede esta que estabelece que as avaliações da disciplina devem ser realizadas em conjunto pelos docentes.

Por isso, definimos que, para participar das entrevistas, os participantes seriam os professores de LP do ensino Fundamental 2 que participam diretamente da forma de trabalho apresentada. Durante o desenvolvimento da pesquisa, participaram, ao todo, sete professores e, para atendermos os termos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e também respeitarmos o anonimato dos participantes, estes tiveram suas identidades preservadas e nós os identificaremos da seguinte forma: P1 (professor 1), P2 (professor 2) e assim sucessivamente: P3, P4, P5, P6 e P7.

Concordamos com Velho (1986) que aponta o risco existente quando o pesquisador trabalha com indivíduos próximos, com os quais compartilha suas preocupações, valores, gostos e concepções, mas o autor afirma também que, quando se decide tomar sua própria sociedade como objeto de pesquisa, é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser “incorporada ao processo de conhecimento desencadeado” (VELHO, 1986, p. 16), o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa. Esse autor destaca que o uso de depoimentos colhidos nesse tipo de investigação implica a produção de um texto no qual os recortes das falas, os indivíduos privilegiados, os temas destacados e tantas outras formas de intervenção expressam menos as dúvidas e opiniões dos informantes que o posicionamento do pesquisador-autor. A preocupação teórica particular deste, referida à formação e aos interesses próprios, estabelece o distanciamento necessário para que seu discurso nunca se confunda com o de seus interlocutores e, para o autor, ao fazer recortes e editar as falas desses sujeitos, produzindo diálogos fictícios com discursos acadêmicos, o pesquisador produz um texto de sua inteira autoria e responsabilidade, embora tenha utilizado como fonte a fala de seus entrevistados.

Abrimos um espaço aqui para tratar sobre nosso papel de pesquisadora que possuía vínculo com a escola pesquisada como professora e também como coordenadora: lidar com esses papéis não foi nada fácil, bem como administrar as diferentes funções que exercíamos. Uma forma que encontramos para minimizar as dificuldades foi optar pela presença da orientadora nas entrevistas com o grupo de professores, pois havia a possibilidade de o encontro acabar tornando-se uma reunião de área, uma vez que atuávamos na coordenação da disciplina e, se isso acontecesse, a pesquisa corria o risco de não ser concretizada. Temos consciência das mudanças que foram acontecendo no decorrer da pesquisa, porém percebemos isso como natural quando tratamos de uma pesquisa social.

Ao caracterizarmos os participantes, precisamos esclarecer que não divulgaremos dados que possam vir a prejudicar sua imagem, de modo que suas identificações não serão reveladas. Quanto à questão ética,

É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. Pode haver danos e prejuízos, também para os pesquisadores, em suas interações com colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes de iniciação científica. Para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis. (CELANI, 2005, p.107).

Para uma visão mais detalhada e a construção de um perfil mínimo dos professores participantes, disponibilizamos um quadro explicativo:

	Sexo	Formação Acadêmica	Ano de Conclusão	Séries/Ano em que atua	Sede(s) em que trabalha ³⁷
P1	M	Letras/Inglês – UEPG	2009	7°. /8°.	1 e 2
P2	F	Letras/Francês – UEPG	2003	8°. /9°.	1
P3	F	Letras/Inglês – UEPG	2007	6°. /7°. /9°.	2
P4	M	Letras/Francês – UEPG	2013	7°.	3
P5	F	Letras/Português – UEPG	2000	8°. /9°.	1 e 2
P6	F	Letras/Espanhol – UEPG	2009	6°. /7°.	1 e 2
P7	F	Letras/Português – UEPG	2001	6°.	2 e 3

Quadro 7- Perfil dos participantes entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora

³⁷Numeramos as sedes em 1, 2 e 3 pois são as três sedes em que os professores trabalham por possuírem turmas do Fundamental 2.

Por meio do quadro, podemos perceber algumas questões importantes a respeito dos participantes. Apenas dois dos professores entrevistados trabalham com uma única série. Percebemos, então, que, muitas vezes, os professores precisam estabelecer planos de trabalho com um número maior de professores e de diferentes séries. Observamos também que três dos professores trabalham em apenas uma sede, no entanto, os demais trabalham em duas sedes, o que, de certa forma, dificulta os encontros presenciais para realizar o trabalho proposto pela escola.

Na próxima seção, explicaremos, de forma detalhada, quais foram os instrumentos utilizados na coleta dos dados.

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

O levantamento de dados se deu por meio de dois instrumentos:

- a) interações realizadas nas duas entrevistas tipo grupo de foco com os professores de LP participantes do processo de elaboração das avaliações;
- b) entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores envolvidos no processo de elaboração das avaliações.

Explicaremos como aconteceram as entrevistas.

3.3.1 Entrevistas tipo grupo de foco com o grupo de professores

De acordo com Blumer (1969, p.41 apud FLICK 2004), “Um pequeno número de indivíduos, reunidos como um grupo de discussão ou de recursos, vale muito mais do que qualquer amostra representativa”. Patton (1990 apud FLICK 2004), no entanto, denomina este instrumento como “uma entrevista tipo grupo de foco”. O autor aponta que esta é uma “técnica qualitativa de coleta de dados altamente eficiente”, que pode fornecer alguns controles de qualidade sobre a coleta, pois os participantes tendem a controlar e compensar um ao outro, o que, de certa forma, elimina as opiniões falsas ou radicais, o autor também aponta que é “razoavelmente fácil avaliar até que ponto existe uma opinião compartilhada pelo grupo e relativamente consistente” (PATTON, 1990, p.335-336 apud FLICK 2004, p. 125).

Optamos pela realização das entrevistas tipo grupo de foco com um grupo de professores, pois entendemos que as “discussões em grupo correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressas e cambiadas na vida cotidiana”, outra característica é a

“disponibilidade das correções feitas pelo grupo como um meio de validar enunciados e pontos de vista”, pois o grupo se transforma em uma ferramenta que reconstrói opiniões individuais de forma mais adequada (FLICK, 2004, p. 126).

As entrevistas foram gravadas em áudio e, depois, foram feitas as transcrições do que foi discutido.

1ª. Entrevista tipo grupo de foco:

Assim que a direção nos autorizou, entramos em contato com os professores envolvidos no processo, explicamos os objetivos da pesquisa e convidamos para que participassem da entrevista na qual levantaríamos discussões sobre a forma que o trabalho vinha sendo realizado pela equipe dos professores de LP.

Combinamos então a primeira entrevista para o dia 29 de abril, nas dependências da escola. Uma semana antes, distribuímos um pequeno artigo de Marcuschi (2003, p.155-166) que faz parte do livro “Aula de Português, encontro e interação” de Antunes (2003). O artigo aborda a “interdependência” da avaliação no processo de ensino.

No dia combinado, contamos com a participação de três professores de LP do Fundamental 2, da pesquisadora e da orientadora da pesquisa. A professora orientadora iniciou agradecendo a participação dos professores e comentando os objetivos da pesquisa, bem como os anseios da pesquisadora. Comentou também sobre os motivos que nos levaram a estudar o processo de elaboração das avaliações e sobre os caminhos da pesquisa. Para o desenvolvimento das reflexões do grupo, preparamos um roteiro de questões (Anexo E).

Após os esclarecimentos, tentamos analisar e entender como o trabalho estava sendo realizado, o que havia de positivo, o que havia de negativo, como eram organizadas as questões da gramática nas avaliações, quais questões geravam mais dúvidas e por quê. Se o grupo achasse necessário, proporiam meios para aprimorar o trabalho.

Reconhecemos que vários pontos pretendidos foram alcançados, mas outros, no entanto, não foram discutidos. Vemos aí algumas limitações desse método, que pode se dever à nossa inexperiência em realizar a mediação ou a questão de que “alguns membros acabaram exercendo individualmente um papel dominante, enquanto outros privaram-se de entrar na discussão” (FLICK, 2004, p.130).

No final do encontro, propusemos a realização de um segundo momento para o início de setembro, de modo que teriam aproximadamente quatro meses para observar com mais atenção e também refletir sobre os momentos de interação tanto individuais como das equipes que elaborariam as avaliações.

2ª. Entrevista tipo grupo de foco:

Como dito anteriormente, a segunda reunião aconteceu no início do mês de setembro. Mais especificamente no dia 9 de setembro, conseguimos realizar o segundo encontro.

O encontro também foi realizado nas dependências da escola e contou com a presença de três professores novamente, no entanto um deles não era o mesmo que estava no primeiro. Participaram também a pesquisadora e a orientadora.

Novamente, a professora orientadora iniciou explicando a proposta da pesquisa e precisamos contextualizar o primeiro momento para o participante que não esteve presente no primeiro encontro.

O objetivo maior desse encontro foi verificar se, nos quatro meses de intervalo após o primeiro encontro, os professores perceberam alguma mudança e/ou melhora no processo. As questões que nortearam o encontro foram as seguintes: Como o processo aconteceu? O que foi realizado? O que não foi alcançado? Por quais motivos?

Novamente, as discussões seguiram um roteiro de questões (Anexo F), no entanto desta vez não disponibilizamos material antecipado para a leitura.

3.3.2 Entrevistas semiestruturadas com os professores

De acordo com Duarte (2002), as pesquisas de cunho qualitativo como esta exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois irá interferir diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Duarte (2002) afirma também que os depoimentos orais ou de histórias de vida são de grande valia, especialmente para os pesquisadores iniciantes. De acordo com a autora, esses trabalhos costumam trazer orientações básicas sobre formas de solicitar entrevistas, posturas a serem adotadas ou evitadas nessas circunstâncias, erros mais comuns e elaboração de roteiros. Por isso, o recurso a entrevistas semiestruturadas como material empírico privilegiado na pesquisa constitui uma opção teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais. E, em geral, a maior parte das discussões trata de problemas ligados à postura adotada pelo pesquisador em situações de contato, ao seu grau de familiaridade com o referencial teórico-metodológico adotado e,

sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material recolhido (construído) no trabalho de campo.

Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre participante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos.

Como já dissemos, os participantes desta pesquisa foram os professores de LP do Ensino Fundamental 2 que conheceram a proposta e aceitaram participar. Então, nos meses de intervalo entre as entrevistas de grupo de foco, que compreenderam abril, maio, junho, julho e início de setembro, realizamos as demais entrevistas com os professores envolvidos. Conseguimos entrevistar um total de sete professores. Destes, cinco ocorreram na sede 1, nos horários que os professores nos disponibilizaram; uma entrevista foi gravada na sede 3, devido ao horário de trabalho do professor, e uma entrevista foi realizada na casa de um dos professores devido à impossibilidade de horário vago no local de trabalho. Realizamos a gravação das entrevistas em áudio para posterior transcrição e análise dos dados obtidos. E seguimos um roteiro para realizar as entrevistas (Anexo G).

É importante ressaltar que, de acordo com Duarte (2002), por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, o pesquisador deve tentar adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semiestruturadas, deve encontrar a melhor maneira de formular as perguntas e ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão. Ele precisa também ter o controle das expressões corporais e evitar o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros, no entanto tais competências só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza.

De acordo com Brandão (2000), “entrevista é trabalho” e “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (BRANDÃO, 2000, p. 8)

Duarte (2002) aponta também que elaborar roteiros de entrevistas e formular perguntas podem parecer tarefas simples, no entanto não são, pois respostas diretas para perguntas diretas não produzem bons resultados e o pesquisador deve fazer o possível para deixar o entrevistado mais livre para expor suas ideias, seus valores, crenças, significações, expectativas de futuro e visões de mundo, caso contrário corre-se o risco de se perderem os objetivos da pesquisa.

Explicados os caminhos metodológicos, passaremos para o quarto capítulo que apresentará os resultados, a análise e a discussão em torno dos dados que conseguimos levantar.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO – OUTROS ÂNGULOS, OUTRAS FOTOGRAFIAS

O segredo da fotografia é o que o olhar do fotógrafo vê através da lente.
Outros olhos teriam visto outros tópicos e com alcances diferentes.

(Moita Lopes)

Nos capítulos anteriores, enfatizamos o contexto histórico do campo de pesquisa, o referencial teórico, bem como os procedimentos metodológicos adotados para coletar os dados mais importantes para o desenvolvimento das discussões e reflexões propostas. Propomos, então, neste capítulo, associar cada parte de maneira coerente para desenvolver e apresentar a análise retomando tudo o que foi exposto até aqui.

Procuramos observar o fato por meio da ótica dos professores participantes, tentando compreender seus desejos, realizações, angústias e necessidades. Fizemos esta escolha na tentativa de evitar uma análise a partir de apenas um ângulo ou apenas a partir da visão da pesquisadora, o que não contribuiria com a pesquisa em questão, por isso serão analisadas as falas dos professores que concordaram em participar da pesquisa e contribuíram para as reflexões que serão apresentadas.

Nesse caso, são objeto de análise as reflexões e posicionamentos que os professores de LP relataram nas entrevistas do grupo e nas entrevistas semiestruturadas. Como já dissemos, as entrevistas foram registrados em áudio. Com relação às falas apresentadas neste capítulo, optamos por fazer a escrita delas utilizando o padrão da língua portuguesa, pois não pretendemos observar a forma do que foi dito, mas o conteúdo apresentado. Reforçamos que este foi mantido na íntegra, conforme confirmam as gravações.

Para entendermos melhor como vem sendo realizada a prática discutida nesta pesquisa, que diz respeito à elaboração dos mesmos instrumentos de avaliação em todas as turmas da mesma série/ano, analisamos os relatos dos professores, tanto nas entrevistas de grupo de foco, como nas entrevistas. A partir desses relatos, inicialmente constatamos que as interações entre os professores acontecem de duas maneiras: presencial e virtualmente. Já o contato virtual, pode se dar por *e-mail* e por *whatsapp*. Vejamos as falas que comprovam isso:

- a) Presencialmente, quando os professores se encontram pelos corredores das escolas ou nas salas de aula;

- 1) **P1:** Eu gosto quando **a professora X vem tirar uma dúvida, quando dá uma sugestão**. Acho que abre um leque de esclarecimento para você. (Entrevista, em 17/08/15, grifo nosso).
- 2) **P6:** O companheirismo surge. Eu levo sugestões e ela gosta. Ela também **bate na porta da minha sala** e diz “olha tenho esse exercício, você quer?”. Isso é muito bom. (Entrevista, em 12/08/15, grifo nosso).

b) Virtualmente:

- Por *e-mail*, meio mais utilizado devido à disponibilidade de horário dos professores ser em horários e dias diferentes;
- 3) **P1:** Quando **eu encaminhei a avaliação no e-mail**, os professores olharam e houve mais trocas até a prova ficar pronta e ficou mais bem elaborada, até a questão dos valores ficou melhor. Trocamos mais ideias e sugestões. (Grupo de Foco, em 09/09/15, grifo nosso).
- 4) **P4:** E aí é bem interessante, eu estou trabalhando um conteúdo lá na sede e de repente eu sinto um impacto “nossa, eles estão com tanta dificuldade”, então **eu passo um e-mail para o meu par lá da outra sede** e pergunto: “eles estão entendendo, você está usando um recurso diferenciado?” Venho para o centro e percebo a mesma coisa dificuldade e então trocamos ideias. (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).
- Pelo *whatsapp*, quando precisam conversar rapidamente.
- 5) **P1:** Uma semana antes, não lembrávamos quem fechava a prova. Conversamos pelo **whatsapp** e então eu era o responsável. Mandeí um e-mail pedindo sugestões e logo encaminharam. (Grupo de Foco, em 09/09/15, grifo nosso).

Observamos que nessas interações os professores conversam entre si e combinam os conteúdos e a forma de trabalho até que ocorra o fechamento da avaliação respeitando o prazo estipulado pela coordenação pedagógica. Assim que a avaliação está “*finalizada*”, todos os professores da série precisam aprová-la para enviar à coordenação pedagógica, que providenciará a impressão e o encaminhamento para as sedes, pois, como já foi dito, todas as turmas de uma mesma série devem realizar a mesma avaliação, em um mesmo dia e horário.

Por meio das entrevistas realizadas com os professores, conseguimos levantar alguns posicionamentos gerais sobre o processo, tal como o que eles pensam sobre esta forma de trabalho que foi estabelecida pela equipe diretiva da escola.

O Quadro 9 contém uma síntese dessas considerações feitas. Como já afirmamos, entrevistamos sete professores de Língua Portuguesa que atuam nas turmas de 6º ao 9º ano e que participam do processo de elaborar e corrigir as avaliações em conjunto. Vejamos os

dados:

Posicionamento sobre o processo	
P1	<i>“Concordo com o trabalho em conjunto, ele auxilia o meu trabalho em sala” (Entrevista, 17/08/2015)</i>
P2	<i>“Não concordo com o trabalho, mas cumprio por ser uma exigência” (Entrevista, 02/08/15)</i>
P3	<i>“Considero um trabalho muito difícil, mas a interação e participação de todos é o ponto positivo” (Entrevista, 19/08/2015)</i>
P4	<i>“Gosto muito de trabalhar desta forma, considero extremamente importante para o crescimento profissional” (Entrevista, 17/08/2015)</i>
P5	<i>“Em conjunto somos mais fortes” (Entrevista, 08/09/2015)</i>
P6	<i>“É a primeira vez que trabalho desta forma e estou gostando muito por compartilhar a visão dos outros professores” (Entrevista, 12/08/15)</i>
P7	<i>“Vejo como um grande aprendizado” (Entrevista, 03/09/15)</i>

Quadro 8 – Posicionamento sobre o processo de elaboração de avaliações

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos que, dos sete professores entrevistados, um afirma claramente que não concorda em realizar o trabalho em grupo, mesmo assim o realiza por ser uma exigência da escola que, como profissional, ele deve cumprir. Dos demais professores, apenas um revela explicitamente que concorda com o trabalho e aponta que esta forma auxilia diretamente no seu trabalho diário em sala de aula. Os outros cinco não expressaram declaradamente a concordância, mas destacam a interação entre os professores, a troca ideias, a conversa com os demais como um ponto extremamente positivo, pois eles não se sentem sozinhos ao realizarem suas tarefas diárias como profissionais da educação e percebem que os demais professores compartilham as mesmas dúvidas, angústias, realizações e desafios que enfrentam diariamente.

Consideramos importante reafirmar que o propósito de nossa pesquisa não é o de defender qual o melhor formato de trabalho quanto à elaboração das avaliações (se individualmente ou em conjunto), pois os dados que levantamos não buscavam respostas a essa questão. Como já afirmamos, antes da efetivação da alteração proposta pela direção da escola, cada professor organizava suas avaliações individualmente, seguindo as orientações do PPP do colégio e do Plano Anual de Ação de cada disciplina e série. E, conforme depoimentos dos professores e algumas experiências que tivemos como coordenadora, podemos afirmar que ambos os formatos possuem pontos positivos e pontos negativos, sempre há problemas que precisam ser resolvidos, angústias, dúvidas e também realizações e recompensas.

Em relação aos pontos positivos/negativos, mesmo que a maior parte dos professores reconheça que a interação entre o grupo tenha se intensificado, a diferença agora é que a angústia é partilhada, pois na prática o formato das avaliações continua o mesmo, já que não é visto como problemático para a escola, que declara que objetiva conseguir bons resultados nas seleções da universidade local, no PSS e no vestibular. Como a instituição alcança esse objetivo com um índice alto de aprovação, nem a escola, nem os professores são levados a repensar ou alterar o trabalho que vem sendo feito, uma vez que ‘está dando certo’.

Quanto aos resultados, estes serão apresentados em quatro seções, relacionando-os aos nossos objetivos no sentido de verificar se foi possível atingi-los. A primeira seção aborda as questões voltadas para o trabalho em grupo, por isso a denominamos “Crenças sobre trabalhar em grupo”. A segunda seção recebe o título “Crenças sobre avaliar”, pois demonstraremos de maneira mais ampla, que as crenças perpetuam e são mantidas através das leis e dos fatos históricos. A terceira seção apresenta especificamente as “Crenças de avaliar em LP”, crenças que se mantêm inalteradas durante o desenvolvimento histórico da disciplina LP (RAZZINI, 2000). Por fim, a quarta seção aborda a questão da tentativa de padronização da avaliação, bem como as crenças que permeiam esta questão.

Desse modo, retomaremos que o objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar as crenças de avaliar de professores de Língua Portuguesa que atuam em uma rede particular de ensino (de Ponta Grossa/PR), rede esta que estabelece que as avaliações da disciplina devem ser realizadas em conjunto pelos docentes.

4.1 CRENÇAS SOBRE TRABALHAR EM GRUPO

Primeiramente, as falas dos professores permitiram fazer um levantamento sobre o que, para eles, é trabalhar em grupo. Necessariamente, no seu entender, o trabalho em grupo envolve três questões: lidar com críticas, pensar ‘igual’ e interagir.

Em relação à primeira questão, afirmam que lidar com críticas é difícil, pois, em alguns momentos, sentem-se realizados (quando são elogiados) e, em outros, angustiados, especialmente quando recebem críticas dos colegas e têm de fazer críticas. Eles reconhecem que as críticas muitas vezes não se restringem a questões de trabalho, pois extrapolam para esfera pessoal.

- 6) **P3:** Eu acho que fico apreensiva, se os outros vão gostar do que elaborei, se os outros vão querer mudar. **Ao dar opinião, às vezes fico sem jeito de falar que**

não gostei. Às vezes me sinto mal, não quero chatear o outro. **Não me sinto bem em chamar a atenção do outro.** (Entrevista, em 19/08/15, grifo nosso).

- 7) **P6:** Às vezes, por educação, você acaba dizendo que está tudo bem, mas fica com medo de dizer o que não está bom... assim. Eu vejo por mim, **eu tenho medo de expor a minha opinião e quem elaborou a prova, não gostar.** Uma vez, a professora Z encaminhou a prova e eu não concordei com uma questão, os professores Y e W também não concordaram. Eu reclamei e pedi para tirar aquela questão e **eu acredito que ela não gostou muito.** Então **eu prefiro aceitar,** para não contrariar... Eu achei que ela se chateou. **O medo de ofender os outros, o medo de ela ficar chateada.** (Entrevista, em 12/08/15, grifo nosso).
- 8) **P1:** Mande o texto e perguntei o que achavam. **Um respondeu que havia gostado,** a outra professora disse que uma questão estava muito difícil. Acabei tirando a questão. Aí encaminhei novamente e todos aprovaram. (Grupo de Foco, em 09/09/15, grifo nosso).

Podemos perceber que tanto apontar sugestões/críticas ao que foi elaborado pelo outro quanto receber críticas em relação ao trabalho que fez não é tarefa fácil, pois a grande maioria, ao referir-se à ação de criticar, utiliza o verbo “gostar”: “*não sei se os outros vão gostar*”, “*tenho medo de dizer que não gostei*”. Em consequência disso, alguns professores relatam que se sentem constrangidos ao ter que fazer uma sugestão de mudança na avaliação proposta pelo outro, pois muitas vezes ficam preocupados que o outro professor leve a crítica para o lado pessoal, “*vai ficar chateado*”. Por isso, parece ser difícil separar as críticas ao trabalho, das críticas às pessoas que realizam tal trabalho e essa dificuldade não é característica desses professores, mas sim da maioria das pessoas.

No excerto 6, percebemos que P3 não se sente bem ao “*chamar a atenção*” do colega. Para P3, discutir uma questão da avaliação ou pedir para alterá-la teria essa conotação, a de chamar a atenção do outro professor. No trabalho em grupo, tais fatos deveriam ser vistos como comuns e que, ao apontar uma crítica, o professor não está “*chamando a atenção*”, mas está indicando que a questão poderia ser diferente, com o objetivo de melhorá-la.

Já em relação à segunda questão – trabalhar em grupo é trabalhar ‘igual’ –, as reflexões manifestas pelos professores permitem constatar que, na visão destes, o processo de elaboração das avaliações em conjunto pressupõe confronto entre ideias divergentes e envolve questões de relacionamento pessoal, que, no entanto, devem convergir para um consenso total.

Verificamos esta questão nas falas de P5 e P4:

- 9) **P5:** É, realmente, um trabalho mais complexo do que você elaborar sozinho uma avaliação para sua turma. Quando é a sua turma você sabe o que você quer, mas **quando você precisa cobrar um conteúdo para todos os alunos daquela**

série, inclusive das turmas com as quais você não trabalha, deve existir uma abertura de pensamento, a questão elaborada deverá servir para qualquer professor que ensinou e qualquer aluno que aprendeu e então você começa a ser mais seletivo na hora de elaborar os exercícios para a avaliação. (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).

- 10) **P4:** Outra questão é a de discutir e aceitar as ideias, nem sempre teremos razão, temos que encontrar um meio termo para finalizarmos as provas. **Nós precisamos analisar e encontrarmos um equilíbrio, aceitar as diferenças e não misturar o pessoal com o profissional.** (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).
- 11) **P4:** Sabemos que todos são diferentes, cada um tem sua personalidade, seus traços de personalidade, aceita essa flexibilidade, **dessa vez não vou fazer do meu jeito, vou fazer do outro, ou o meu jeito está errado ou certo**, tem pessoas que são mais difíceis, mas até com isso nós temos que saber lidar na hora de fazer a avaliação. (Entrevista, em 29/04/15, grifo nosso).

P1 fala, inclusive, na existência de uma expectativa prévia quanto ao modo como o grupo vai realizar seu trabalho e o quanto é complicado não atender essa expectativa.

- 12) **P1:** Talvez preocupação. A primeira é de não atingir, **não corresponder à expectativa do grupo, ficar a desejar um assunto**, ou talvez em pedir para tirar um exercício, pois não concluí um conteúdo. (Entrevista, em 17/08/15, grifo nosso).

Sobre a terceira questão, os professores consideram que o trabalho em grupo trouxe benefícios ao proporcionar a interação entre os professores, que passaram a conversar mais, dar sugestões no decorrer dos bimestres, compartilhar com os colegas da mesma série atividades diferenciadas e propor alterações nas questões das avaliações. O contato e a interação entre os professores foram apontados por todos os entrevistados como o ponto positivo do processo, proporcionando crescimento e maturidade. Mesmo P2, que afirmou não concordar com o trabalho, diz realizá-lo por outras questões, indicando a interação como algo positivo no processo.

- 13) **P2:** **Um ponto positivo é a interação.** O fato de não nos incomodarmos em perguntar as dúvidas para o outro. Isso é positivo... **Todos compartilham o que foi bom. Sempre estamos compartilhando atividades, ideias com os demais.** A nossa área agora realmente está coesa. (Entrevista, em 02/09/2015, grifo nosso).

P3 faz referência à sensação de segurança que passou a sentir ao ter que trabalhar em grupo, uma vez que *“sempre tem gente pronta para ajudar”* e P7 menciona que sempre

recebe “*dicas e sugestões*”, o que, na sua opinião, é uma diferença em relação ao trabalho realizado individualmente, quando então “*nem pensava nos outros [professores]*”.

- 14) P3: Me sinto segura e vejo companheirismo, eu admiro o nosso grupo e ao trabalhar em conjunto **sempre tem gente pronta a ajudar**. (Entrevista, em 19/08/15, grifo nosso).
- 15) P7: **Antes eu planejava as aulas, as provas e não pensava nos outros**. Eu vejo um auxílio constante, um ajudando o outro, dando sugestões. Um exemplo: a professora X elaborou a prova e encaminhou, eu achei pesada a forma como ela elaborou, nós conversamos, trocamos ideias, aproveitamos algumas questões, o texto que estava muito bom. Quando eu faço a prova, eu encaminho para as professoras, **sempre recebo dicas e sugestões**. (Entrevista, em 03/09/15, grifo nosso).

Entretanto, precisamos explicar que, na maioria das vezes, se percebe o jogo de poderes que define o papel de cada um nas interações. Os professores veteranos acabam direcionando posicionamentos que os novatos não questionam talvez por receio ou por desejarem continuar ‘fazendo parte do grupo’. Durante a entrevista, em dois momentos, P2 revelou que se sente bem em transmitir aos demais professores o seu jeito de ensinar algo ou conduzir uma situação.

- 16) P2: **Eu faço do meu jeito, gostaria que todos fizessem desse jeito que eu sei que dá certo**, mas eu não posso fazer isso, cada um faz do seu jeito. (Entrevista, em 02/09/2015, grifo nosso).
- 17) P2: Gosto muito dos meus colegas da série. **Quando o professor X pergunta tudo como eu faço, eu explico e gosto de ajudar**. (Entrevista, em 02/09/2015, grifo nosso).

Podemos perceber a influência dos professores veteranos que são observados e muitas vezes imitados pelos professores novatos (ROLIM, 1998). De acordo com a autora, o professor novato observa um professor veterano sendo respeitado pelo grupo por ter atitudes rígidas e desta forma, o imita, pois imagina que também terá sucesso na disciplina dos alunos e será respeitado pelos demais professores.

Flain-Ferreia (2005) ainda aponta que o professor é formador de professores e o maior responsável por transmitir as crenças e comportamentos de maneira consciente ou inconsciente e que refletir sobre isso é de extrema importância para seu crescimento pessoal e profissional. Barata (2006) também aponta a importância de se estudar e refletir as crenças dos professores bem como a investigação do pensamento e do conhecimento do professor para que se possa entender melhor esse processo.

Do lado dos novatos, percebemos esse jogo de poderes na fala de quem revela ter certo receio ao questionar um professor mais experiente, pois, quando o fez, achou que havia feito “*uma coisa errada*”. Vejamos o excerto 17:

18) P6: Pelo fato de estar menos tempo no colégio eu não me senti bem, não me senti à vontade para questionar. Eu me senti errada, fui e pedi desculpas para ela, ela disse que tudo bem, é assim que acontece e que o trabalho é assim mesmo. **Eu me senti errada por ter a questionado.** (Entrevista, em 12/08/15, grifo nosso).

Por isso, ao analisarmos o contexto que envolve o trabalho, percebemos o que foi apontado por Feiman-Nemser e Floden (1986, apud ROLIM, p. 42-43), que explicam que

o primeiro ano de sala de aula do professor é muito importante para a aquisição da sua cultura. Nesse período, o professor tende a imitar os professores mais experientes, além de aprender com eles (os veteranos) sobre "como ser aceito" em diferentes formas de agir. Adquirir atitudes apropriadas para manter a disciplina dos alunos em sala de aula é apontado pelos autores como um exemplo da cultura. O professor novato "observa" um professor veterano sendo respeitado pelo grupo por ter atitudes rígidas com seus alunos, por isso tenta imitá-lo porque associa a disciplina dos alunos com sucesso na profissão.

Além disso, os autores também explicam que as experiências vivenciadas pelo professor podem variar, pois irão depender da comunidade escolar e das normas escolares da qual ele faz parte. Então, diferentes realidades e/ou contextos irão gerar diferentes culturas.

Por isso, lembramos os aspectos que influenciam na formação da cultura de ensinar. De acordo com Richards e Lockart (1998) os fatores mais relevantes são: a estrutura e a filosofia da instituição onde o professor está trabalhando, a metodologia adotada pela instituição, a metodologia pela qual o professor vivenciou enquanto aluno e os fatores ligados às experiências pessoais do que seja o melhor a fazer. Podemos apontar também a importância da questão histórica do desenvolvimento da disciplina de LP na manutenção da cultura de ensinar. No capítulo dois, percebemos o quanto a história influencia os acontecimentos atuais, pois vemos que muito do que era realizado em relação ao ensino e à avaliação, permanecem hoje, com algumas mudanças e alterações, é claro, mas com elementos inalterados.

É comum ouvirmos a expressão “o professor está na escola para ensinar, o aluno para aprender”. Esta afirmação é repetida diariamente, não só na escola, mas em outros ambientes sociais e podemos percebê-la como uma crença central³⁸. Nós, professores, alunos e

³⁸ A expressão “crenças centrais” é utilizada por Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2007), os autores explicam que são as crenças mais difíceis de sofrerem mudanças ou se alterarem. Para Barcelos as crenças mais centrais são mais interconectadas com outras e se comunicam mais entre si, trazendo mais consequências para outras

comunidade escolar em geral, não pararmos para questionar ou fazer afirmações diferentes, porém o exercício de perceber essa crença pode nos levar a pensarmos de outra maneira: “o professor aprende a ser professor e o aluno aprende a ser aluno”, “professor e aluno ensinam”, “professor e aluno aprendem” e “professor e aluno avaliam”.

Por um lado, tais afirmações poderiam soar mal para professores, que após a formação inicial acabam entendendo que têm que carregar a responsabilidade de ensinar como única e exclusiva, da qual precisam dar conta independente dos fatores que estão a sua volta. E, se o professor não ‘conseguir ensinar’, ele então não será visto como um bom profissional. Por outro lado, os professores em formação precisam conhecer cada vez mais as crenças que carregam consigo, refletir sobre elas, questioná-las e no dia a dia em sala de aula, através de suas atitudes demonstrar e afirmar o quanto ele está na sala de aula para aprender, aprender com seus alunos a ser professor. Richards e Lockhart (1996) explicam que o ensino é uma atividade muito pessoal e os professores acabam transferindo as mais diferentes crenças sobre o que constitui um ensino eficaz e acrescentamos, que no dia a dia de seu trabalho ele vai descobrindo isso ou vai reafirmando e mantendo suas crenças pessoais.

Durante a primeira entrevista tipo grupo de foco, alguns professores comentaram sobre a responsabilidade de ensinar, e ao organizarem a avaliação neste formato exigido pela escola, que faz com que todas as turmas realizem a mesma avaliação, o professor sente-se angustiado e, muitas vezes, sofre antecipadamente, pois, no final de um bimestre, ou após a realização de uma avaliação, a coordenação, a direção e as famílias irão exigir explicações sobre o mau rendimento dos alunos. Vejamos os excertos que confirmam este posicionamento:

- 19) **P4:** Ao elaborar a prova junto com os colegas, eu fico me questionando **se a minha turma vai conseguir** resolver a atividade X, **se os alunos terão capacidade**. (Grupo de Foco, em 29/04/2015)
- 20) **P4:** A segurança é você que produz. Eu tenho a consciência de que **eu tenho que ensinar** e que isso vai ser cobrado. Às vezes você pensa: “Eu sei que ele vai conseguir! **Mas será que meu aluno vai se sair bem e se ele não for bem**” (Entrevista, em 17/08/15)
- 21) **P5:** Nesse processo de avaliação é importante também que sempre nós, professores, **nos coloquemos como sendo responsáveis**. (Entrevista, em 03/09/15)

Percebemos nas falas dos professores P4 e P5 o quanto eles sentem-se responsáveis pelo aprendizado de seus alunos e inseguros ao revelarem pensamentos sobre o que pode acontecer se a turma não conseguir resolver a avaliação, se ele, o professor, ‘não conseguir ensinar’.

Reconhecer que o professor vai diariamente à escola aprender a ser professor, que diariamente aprende com seus alunos, que cada aula é um aprendizado, é uma tarefa constante e o professor precisará primeiro observar, refletir e descobrir suas próprias crenças, para depois compreendê-las, analisá-las e, talvez modificá-las.

Flain-Ferreira (2005) nos explica que os professores são os maiores responsáveis por transmitir crenças e comportamentos, por isso é fundamental que seus conceitos estejam claros para que ele possa agir de maneira consciente.

Precisamos também reconhecer que os papéis de “ser professor” e “ser aluno” dependem de variadas questões e em nossa pesquisa demonstramos duas que consideramos relevantes: a influência da legislação em torno do ensino e da avaliação, apresentada no primeiro capítulo e a questão histórica da disciplina de LP, ambas auxiliam na manutenção da crença central que faz com que professores e alunos continuem exercendo seus “papéis de professores e alunos” sem refletir ou questionar o quanto esses papéis influenciam no desenvolvimento pessoal de cada sujeito.

Na sequência do levantamento do que os professores entendem por trabalhar em grupo, e na apresentação da “crença central”, apontaremos as crenças manifestadas sobre o processo de avaliar.

4.2 CRENÇAS SOBRE AVALIAR

De acordo com Ávila (2013, p. 25), “como sujeitos socialmente construídos, os seres humanos fundamentam suas ações na maneira como percebem, interpretam e vivenciam os eventos ocorridos em sua volta”. Ainda de acordo com a autora, quanto ao ensino e aprendizagem de língua, as experiências, os conhecimentos e as convicções aprendidas e vivenciadas no ensino formal e também informal acabam sendo as bases dos modos de ensinar, aprender e, acrescentamos, avaliar. Dessa forma,

crença sobre ensino e aprendizagem de línguas é tudo aquilo que se acredita, consciente ou inconscientemente, a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, resultante da experiência pessoal, acadêmica e profissional, influenciadas pelo contexto de interação e sujeito a modificações de acordo com o tempo e as novas experiências. (ÁVILA, 2013, p.25).

Vários trabalhos vêm sendo realizados para apresentar e questionar as crenças quanto ao ensino de uma LE, no entanto, reiterando, não encontramos trabalhos que reflitam sobre as crenças específicas em torno do ensino de LP como 1ª língua. Lembramos, então, um posicionamento de Fabrício (2006) que explica um modo de fazer pesquisa por meio da “desaprendizagem” de crenças arraigadas na produção do conhecimento para que possamos lidar com os mais complexos desafios contemporâneos. Pensando nisso, nos questionamos: quais são as crenças mais frequentes sobre o que é avaliar?

A primeira pista foi observar que os professores entendem o processo de ensino-aprendizagem desta forma: o docente ensina, avalia e a avaliação serve para “dizer” se – e o que/quanto – o professor “conseguiu” ensinar. Na primeira entrevista tipo grupo de foco, os três professores participantes revelaram isso, pois a prática em elaborar as avaliações em conjunto acabou reforçando a crença de que o processo de ensino-aprendizagem segue essa sequência. Vejamos o que P4, P5 e P6 apontaram:

- 22) **P5: Será que eu vou conseguir ensinar, será que a minha turma vai saber resolver a avaliação?** (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).
- 23) **P5: Seja qual for o meio que eu utilize para levar o conteúdo ao meu aluno, eu preciso que ele aprenda esse conteúdo.** (Encontro, em 29/04/15, grifo nosso.)
- 24) **P4: Então, o desafio está para o aluno resolver uma avaliação que é a mesma para o grande grupo e o professor no seu pequeno grupo conseguir também passar o conteúdo,** preparar, elaborar a avaliação e corrigir em consenso. O desafio é para todos. (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).
- 25) **P6: Eu fiquei apavorada e fiquei me perguntando e se a minha turma não conseguir resolver a avaliação, e se eu não conseguir passar o conteúdo.** (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).

Lembramos o que foi exposto na primeira seção deste capítulo, a crença central “o professor ensina, o aluno aprende” e complementamos a crença nesta seção, através da afirmação relativa ao papel dos professores: “o professor ensina, o aluno aprende e o professor avalia”. Com isso, o professor é visto como o único responsável pelo ensino e também pela avaliação.

Questionamos esta crença de que somente o professor avalia. Durante a pesquisa, refletimos e percebemos a avaliação como responsabilidade da escola, do professor, do aluno, da família envolvida neste processo.

Apontamos as responsabilidades que o aluno possui diante da avaliação. Ele deve avaliar seu interesse, seu empenho, suas responsabilidades de aluno, suas tarefas, ou seja, ele precisa perceber-se responsável pelo seu aprendizado e consequentemente por sua avaliação. E se o professor é o maior transmissor de crenças e atitudes, ele precisa transmitir e transferir a responsabilidade da avaliação também para seus alunos. Porém, da forma como a avaliação é realizada e entendida, na maioria das escolas, há uma grande dificuldade em dividir esta responsabilidade da avaliação e o professor encontra, em suas salas de aula, alunos que não acreditam e não se percebem responsáveis pelo seu próprio aprendizado e consequentemente pela avaliação, pois o modelo do ensino a que estão acostumados ainda é centrado no professor.

Outro aspecto observado neste formato de avaliar adotado pela escola é a possibilidade de controlar os “passos” do professor, que sente mais ainda o peso e a responsabilidade pelo ensino e pela avaliação. Como apontamos anteriormente, isso, de certa forma, faz com que, muitas vezes, o professor trabalhe angustiado pensando no que pode acontecer se a sua turma não acompanhar o ritmo dos demais, ou mesmo não se sair bem nas avaliações.

A sensação de controle foi revelada em uma fala de P4, durante a realização da primeira entrevista tipo grupo de foco:

26) P4: Mas aqui no colégio tem um retorno assim: a professora trabalha na mesma série que eu, mas será que meus alunos irão responder as questões dela, do jeito que eu trabalhei? Então no final você vê que as notas acabam sendo parecidas, mantém um padrão e a gente vê que está trabalhando de acordo. Então **é um jeito de a escola ver se o trabalho está sendo executado, se o professor está sendo capacitado.** (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).

Autoras como Carminatti e Borges (2012 p. 163) explicam que

É possível compreender que os fatores associados ao controle se estenderam de tal forma à educação que seus dispositivos tornaram-se indissociáveis a toda prática pedagógica. Instituem-se, então, valores, normas, hierarquias, poderes que ao longo dos tempos foram alterando suas *performances*, mas ao mesmo tempo enraizaram-se nos terrenos férteis da educação, fortificando segundo controversos interesses educativos, sociais e políticos de cada época. (Grifo das autoras).

E o que se pode perceber é que cada vez mais a sociedade em geral vem se utilizando de práticas avaliativas como forma de manter o controle da situação. Sobre isso, Veiga-Neto (2011) explica que, apesar das intensas transformações atuais que envolvem a sociedade e também a escola, promovem uma “sensação de desencaixe entre a instituição e a sociedade”,

entretanto não devemos subestimar a importância da educação escolar. Nesta época, mais do que em qualquer outra, parece que cada vez mais a educação está regulada pela representação cultural e pelo imaginário. O autor ainda exemplifica que isso é mantido também pelo crescimento das avaliações governamentais e as novas diretrizes para a formação de professores. Como exemplo podemos citar a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o ENEM, entre outros.

Na fala de P4 percebemos o reconhecimento da questão do poder e da autoridade do professor. Vejamos:

- 27) **P4:** Quando o professor (sozinho) elabora a prova para a sua turma ele tem o **poder de manipular a avaliação**, ele pode preparar uma prova para a turma ir bem ou para a turma ir mal. Ele tem esse poder nas mãos. Quando a avaliação é elaborada por um grupo isso fica mais difícil de acontecer. (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).

Ao analisarmos o contexto da escola pesquisada, percebemos a preocupação dos professores em realizar um trabalho que satisfaça os objetivos da escola para que ele continue trabalhando na instituição. E há também a necessidade de se levar em consideração um dos objetivos do trabalho do professor: que sua turma tenha bons resultados, que cada aluno consiga se desenvolver e amplie seus conhecimentos, enfim que a turma apresente bom rendimento. O que P4 afirma é que ele tem *o poder de manipular a avaliação, ele pode elaborar uma prova para a turma ir bem ou para a turma ir mal*. Se ele quer que a turma vá bem e que seu trabalho seja visto como eficiente ele pode preparar uma avaliação mais fácil, se ele quiser usar a avaliação como um castigo, ele pode preparar uma avaliação mais difícil. Em sua fala, P4 aponta que tal *manipulação* seja mais difícil de acontecer, pois os outros professores darão sugestões sobre alguma questão elaborada. Porém, juntos, os professores também podem organizar uma avaliação para que os alunos apresentem bons resultados e, uma vez que todos os professores pretendem continuar trabalhando na instituição, podem continuar essa *manipulação*, sobre outras formas, mas ela continua acontecendo.

Destacamos aqui a coragem de P4 ao revelar isto, talvez seja uma afirmação que leve muitos professores a refletirem sobre suas atitudes e objetivos ao realizar a avaliação, se ela está sendo utilizada para verificar a aprendizagem ou está sendo utilizada como forma de controlar a turma. Nos estudos apontados no primeiro capítulo percebemos o quanto a avaliação deve servir para o professor rever seu trabalho e também para o aluno rever seu aprendizado, ela deve ser uma reflexão sobre o que se pode melhorar, o que precisa ser

aprofundado, o que precisa ser retomado, entretanto, muitas vezes a avaliação é usada, apenas pelo professor, como instrumento de controle, de manipulação e de castigo.

Pensar sobre isso requer uma abertura de pensamento, requer uma reflexão complexa que pode revelar-nos as crenças que temos sobre o que seja avaliar, sobre a função da avaliação e sobre o porquê precisamos avaliar.

E não podemos deixar de relatar uma questão social importante no campo da educação, atualmente muitas instituições e também a sociedade entendem a educação como um comércio e a escola particular precisa atender seu cliente da forma que ele necessita, da forma que ele exige. Se a avaliação pode ser utilizada pelo professor como um instrumento de controle de seus alunos, os resultados dessa avaliação levam a escola a controlar os professores e levam também os pais a controlarem a instituição, afinal, o pai paga a escola para ela cumprir seu papel que é, na maioria das vezes, fazer com que o aluno “vá bem”, ou apresente bons resultados. Esse é mais um obstáculo a ser enfrentado por profissionais que entendem a educação como um direito do cidadão e um dever do estado.

Na próxima seção, apresentamos as crenças de avaliar em LP reveladas pelos professores participantes da pesquisa.

4.3 CRENÇAS SOBRE AVALIAR EM LP

Na seção anterior, revelamos as crenças sobre a avaliação de maneira mais geral e nesta seção, abordaremos de maneira mais específica as crenças sobre avaliar em LP. Como apontamos no segundo capítulo, a maioria dos trabalhos sobre as crenças de avaliar estão voltados ao ensino da língua estrangeira e não há trabalhos que revelem e questionem as crenças sobre avaliação em LP como primeira língua. Por um lado, entendemos que muitas crenças são as mesmas do ensino da LE por se tratar do ensino de línguas, porém, tentamos apresentar um estudo histórico sobre o desenvolvimento da disciplina de LP que nos revelaram o quanto os fatos históricos influenciaram e continuam influenciando nas decisões tomadas sobre o ensino e sobre a avaliação em LP.

Através das pesquisas apresentadas por Razzini (2000), vemos poucas alterações no entendimento sobre o que é uma avaliação de LP que até hoje contempla um texto para ser lido e interpretado e questões gramaticais, na maioria das vezes objetivas, como se avaliar a língua fosse avaliar a leitura superficial³⁹ e avaliar os conhecimentos gramaticais. Parece que

³⁹ A experiência na Coordenação da Área de LP mostrou o quanto o formato das avaliações não se altera e as questões interpretativas são superficiais ao exigirem apenas informações presentes no texto, então, muitas vezes

cada vez mais não há espaço para se discutir os aspectos linguísticos nem para se questionar aspectos gramaticais.

Durante as entrevistas, os professores foram aos poucos revelando suas crenças sobre o que deve ser avaliado em LP, que praticamente se resume a interpretação de um texto e conteúdos de gramática. Vejamos:

28) P1: Gramática é aquilo que nós temos como padrão, **é o que norteia o nosso trabalho na Língua Portuguesa**, funções sintáticas, morfológicas, semânticas. (Entrevista, em 17/08/15, grifo nosso).

29) P1: Depois fomos para a gramática, depois de algumas sugestões, fechamos e ficou uma prova tranquila, mas nós professores esperávamos mais deles, muitos foram mal e aí o que fizemos, reforçamos, voltamos em algumas questões, fizemos mais atividades, **pois é um conteúdo gramatical do bimestre** e precisa ser retomado. (Encontro, em 09/09/15, grifo nosso).

30) P5: É aí que a gente vê a importância do trabalho, principalmente na interpretação, **na gramática é muito mais fechado, a análise sintática te segura muito mais**. São termos, e é esse termo ou não é. Mas a interpretação exige demais a atenção do professor na correção porque, como você mesmo disse, no momento em que eu elaboro, está muito claro o que eu quero como resposta, mas o aluno, na mentalidade dele, no raciocínio dele, na vivência e na experiência dele, tem outra interpretação possível. (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).

Percebemos claramente no excerto 28, na fala de P1 que “a gramática norteia o trabalho com LP”. No excerto 29, o professor afirma que o conteúdo gramatical deve ser revisado, pois é um conteúdo do bimestre. O excerto 30 mostra que a avaliação se subdivide em interpretação de um texto e questões gramaticais organizadas separadamente, como se uma não pudesse interferir na outra ou como se a gramática não pudesse ser interpretada. Nesse sentido, os estudos de Razzini (2000) mostram-se extremamente esclarecedores, pois apontam a “soberania” do estudo da gramática através dos tempos. Fernandes (2005), explica que na década de 30, do século XX a avaliação se resumia à capacidade que o aluno apresentava em reproduzir o que era transmitido pelo professor e precisamos reconhecer que atualmente, no ano 2016, muitas escolas, nos mais variados níveis de ensino ainda cobram esta reprodução e na LP, a reprodução dos conteúdos gramaticais.

Outra questão importante a se observada é a falta de reflexão, de interpretação e de questionamento a respeito das questões gramaticais. Percebemos que muitas vezes a

se realiza uma interpretação apenas para encontrar dados e para avaliar a decodificação da leitura e não uma interpretação propriamente dita, com questões mais complexas dando espaço para o aluno revelar seu entendimento e compreensão do texto.

gramática é vista como algo que não pode ser questionado. Nesse sentido, precisamos relembrar algumas questões voltadas à legislação dentro da educação, as leis são impostas e as instituições precisam fazer o possível e o impossível para se adequarem ao que foi proposto, não há espaço para reflexões e para questionamentos por ser uma lei.

Não queremos dizer que a gramática não deva ser ensinada nas escolas, muito pelo contrário, temos consciência da importância desse conhecimento que precisa ser oportunizado em todas as escolas. De acordo com Magda Soares (2011), os professores precisam entender que ensinar por meio da língua, bem como ensinar a língua é uma tarefa técnica, mas é também uma tarefa política.

Lembramos as falas da seção 4.2, são os excertos 22, 23, 24 e 25 que estão na página 115. Tais falas foram entendidas como um dos motivos que nos impede de questionarmos as crenças existentes em torno do ensino da LP, e que é transmitido por gerações – os papéis de ensinar e avaliar [exclusivos do professor] já estão pré-estabelecidos – não sentimos a necessidade de questioná-los e, sim, de cumprir esses papéis da melhor forma possível.

No ensino de LE, Barcelos (1999) apresenta duas crenças sobre o ensino de uma língua estrangeira, entretanto entendemos que elas se adaptam ao ensino da língua portuguesa como língua materna. De acordo com Barcelos (1999), as crenças são: a) metade dos alunos acredita que aprender uma língua é conhecer sua estrutura estudando os itens gramaticais; b) os alunos, os professores, a direção e os pais acreditam que o professor é o maior [e único] responsável pela aprendizagem, e é papel do professor incentivar, exigir, pressionar, acompanhar os passos e a caminhada do aluno. E os alunos [e também suas famílias] já estão acostumados a isso e não se percebem responsáveis pela aprendizagem.

Durante a realização da nossa pesquisa constatamos que as crenças existentes em torno do ensino e da avaliação em LP são mantidas e reforçadas nas práticas de ensino e de avaliação. Ao pesquisarmos esta forma de trabalho específica, realizada por um grupo de professores, que consiste na elaboração de provas iguais, conseguimos levantar dois resultados relevantes:

a) o ensino da LP, bem como a avaliação de LP consistem na maior parte em ensinar e cobrar as regras gramaticais da língua;

b) o professor ainda continua sentindo-se o único responsável pelo ensino e pela avaliação de seus alunos, mesmo que ele receba auxílio de outros professores durante a elaboração das avaliações.

Reconhecemos que estas duas crenças apresentadas acabam auxiliando a crença central apontada anteriormente e continuam mantendo uma forma de ensino centrada na figura do professor.

Como a resposta para o questionamento apresentado nesta seção foi a descrição das crenças, passamos então para a quarta seção que aponta a questão da tentativa de se padronizar o ensino na escola pesquisada através da elaboração e aplicação de provas iguais nas diferentes turmas de uma mesma série.

4.4 CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO ÚNICA/PADRONIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A elaboração de um mesmo instrumento de avaliação deixa visível que os professores sentem que devem trabalhar da mesma forma e no mesmo ritmo, pois a avaliação – ou seu resultado – “mostra” se as turmas estão “juntas” no conteúdo. Mesmo que trabalhem em contextos completamente diferentes, diferença essa reconhecida pelos professores, há certa expectativa de que as turmas estudem e aprendam da mesma forma. Nas falas dos professores, percebemos várias vezes o comentário sobre o fato de que há, sim, diferenças no tratamento dos conteúdos, na personalidade e na maneira de o professor trabalhar.

- 31) **P2:** As provas são iguais, **sendo que os professores são diferentes** e atuam de maneira diferente nas salas. O mesmo professor atua em diversas salas e cada uma tem um aproveitamento. (Entrevista, em 02/09/15, grifo nosso).
- 32) **P5:** A forma como eu trabalho, a linguagem que eu uso para explicar e os meios que eu chego até os objetivos daquele conteúdo são diferentes para cada um de nós e as dúvidas pertinentes em cada sala (pode ser na mesma série), **mas em cada turma é diferente**. O que de repente para uns é um ponto muito importante para outros passa rapidamente porque os alunos não têm interesse, ou porque já conheciam, já dominavam, seja o que for. (Grupo de Foco, em 29/04/15, grifo nosso).

A diferença no contexto, nas turmas e no trabalho dos professores é revelada por P2, que diz *“os professores são diferentes e atuam de maneira diferente nas salas. O mesmo professor atua em diversas salas e cada uma tem um rendimento*. P5 também reforça esta diferença entre as turmas, *“mas em cada turma é diferente”*.

No entanto, essas diferenças devem ser amenizadas, pois causam inclusive desconforto nos professores que porventura venham destoar dos demais, “atrasando o grupo”:

33) **P3: Sempre precisamos trabalhar juntos.** Isso tem o lado bom, mas muitas vezes é difícil, **pois nem todo mundo pensa igual**, por isso é preciso conversar. (Entrevista, em 19/08/15, grifo nosso).

34) **P1:** Talvez preocupação. A primeira é de não atingir, não corresponder à expectativa do grupo, ficar a desejar um assunto, ou talvez em pedir para tirar um exercício, pois não concluí um conteúdo. Não que isso me prejudique, **mas eu fico chateado pelo grupo que teve que dar um passo para trás, teve que retroceder.** (Entrevista, em 17/08/15, grifo nosso).

No excerto 34, P1 afirma que não conseguiu “*concluir o conteúdo*”, de modo que ficará atrasado. Caso tenha que pedir para que o grupo retire uma questão cujo conteúdo ele não conseguiu tratar, sente-se mal por fazer o grupo “*retroceder*”. O “*atraso no conteúdo*”, por diversas razões, é absolutamente comum, pois ocorrem diferenças quanto ao ritmo de trabalho dos docentes – que exigem alterações no planejamento inicial. Reconhecer isso e entender como parte do processo poderia deixar o professor menos angustiado.

Como explicamos no capítulo três, a comunidade na qual a escola e suas respectivas sedes estão inseridas faz constantes comparações entre os professores e as turmas das diferentes sedes da escola. Foi com o objetivo de tentar diminuir estas comparações que a direção escolar decidiu estabelecer a padronização das avaliações. Por um lado, percebemos certa ilusão dos professores quanto à segurança em seu trabalho, pois, quando a comunidade verifica que “*o trabalho é igual*” mesmo tratando-se de turmas, professores e sedes distintas, entendem que todos os alunos possuem o mesmo ensino.

No contexto sócio econômico em que vivemos atualmente, podemos até entender esta tentativa de padronização, de se tentar estabelecer um currículo comum. De maneira mais ampla, citamos a elaboração dos PCN e das DCE que de certa forma promovem uma tentativa de padronização, mas compreendemos também que não há como padronizar totalmente nem uma turma sequer, quanto mais uma escola inteira ou um país, pois reconhecemos os sujeitos como únicos e os ambientes também como únicos e ímpares. E, para nós, como observamos no item 4.2, o que a escola propõe é tentar controlar todo o ensino por meio da proposta de realização das mesmas avaliações, o que é visto como positivo por toda a comunidade escolar.

Vejamos duas falas que apresentam a ilusão criada em torno da possibilidade e necessidade de padronização e do que ela, no entendimento dos professores, traz/traria de positivo:

35) **P5: Esse trabalho fortalece o grupo** porque o aluno sabe que independente da escola ele terá o mesmo conteúdo e a mesma avaliação, ou seja, os pais sabem que, nesta ou naquela escola, **o filho vai ter o mesmo conteúdo e a mesma avaliação.** É uma segurança e um fortalecimento para nós, nos tornamos muito

mais fortes, únicos, utilizando a mesma estrutura de avaliação, do que cada um fazendo a sua e correndo o risco de questionamentos e comparações “esse é mais fácil, esse é mais difícil, aqui a correção foi de um jeito, lá é de outro”... **Unificados nós nos fortalecemos**”. (Entrevista, em 08/09/15, grifo nosso).

- 36) **P4:** A segurança é você que produz. Eu tenho a consciência de que eu tenho que ensinar e que isso vai ser cobrado. Às vezes, você pensa: “Eu sei que ele vai conseguir! Mas será que meu aluno vai se sair bem e se ele não for bem?” **Mas quando fazemos o gráfico das turmas, verificamos que atingimos os objetivos.** (Entrevista, em 17/08/15, grifo nosso).

Achamos importante relatar que, na escola, a eficiência é vista muitas vezes pelo resultado das estatísticas que podem ser visualizadas pelos professores e pela coordenação escolar. Todas as notas são repassadas para um sistema computacional, que organiza gráficos e tabelas sobre o rendimento da turma e tanto os professores quanto a coordenação e também os pais conseguem observar os quadros para verificar e comparar o desempenho dos alunos e das turmas da escola.

No excerto 36, percebemos presente novamente a ilusão de que os resultados em gráficos, em tabelas, ou seja, os quantitativos dizem mais sobre a avaliação processual que o professor faz em seu trabalho diário. Ao observar e comparar os aspectos quantitativos entre as turmas, o professor se sente mais seguro por perceber certa “igualdade”. Nesse sentido, a “avaliação continua sendo utilizada como uma medida, é uma avaliação somativa que classifica e verifica o que o aluno aprendeu” (PACHECO, 1994) e ainda está longe de utilizar ou pelo menos compartilhar uma avaliação formativa.

Como conclusão a esta seção, o que temos a dizer é que jamais um professor, uma escola, um currículo ou mesmo uma avaliação irão conseguir padronizar o ensino, pois este processo depende de variados fatores para que possa acontecer para cada sujeito. Na experiência em sala de aula, podemos perceber isso facilmente quando reconhecemos a heterogeneidade das turmas e a individualidade dos sujeitos. A avaliação utilizada como medida pode passar uma imagem ilusória e pode nos levar a percepções de igualdade entre as turmas de uma mesma série, porém precisamos reconhecer esta “igualdade” como uma forma de mascarar realidades e contextos tão heterogêneos e diversificados como são as salas de aula.

Percebemos que as consequências dessa padronização geram um conforto e segurança para toda a comunidade escolar que acredita no ensino padronizado e uniforme. Dessa forma, conseguimos responder às questões referentes à tentativa de padronização do ensino e da avaliação. Porém, reconhecemos que, na prática, a aprendizagem é e sempre foi

processada de maneira extremamente individual e particular, processada de forma única para cada sujeito.

Verificamos a confirmação das seguintes hipóteses levantadas: a) A exigência desta nova forma de elaborar as avaliações, mesmo sendo imposta, é positiva; b) A avaliação em LP deve conter sempre questões relativas à gramática; c) As crenças de avaliar estão diretamente voltadas às crenças de ensinar LP; d) Por meio da uniformização das avaliações, a escola tenta uniformizar o ensino e a aprendizagem dos alunos para manter um padrão de ensino e evitar comparações entre as turmas e as unidades da escola.

Já a hipótese ‘Trabalhar em grupo é dividir tarefas, dividir responsabilidades sobre o que se precisa fazer’ não se confirmou, uma vez que, para os professores, trabalhar em grupo resume-se a lidar com críticas, trabalhar igual e interagir em sentido estrito.

Ressaltamos o quanto os estudos sobre as crenças foram essenciais para a realização desta pesquisa e concordamos com Silva (2007) que aponta que as crenças são a ponta de um *iceberg* e que há muito a ser pesquisado. Tentamos refletir, através das crenças expostas os papéis que professores e alunos precisam descobrir diariamente para serem professores e alunos. Reconhecemos que ainda há muitas revelações e crenças que precisam ser estudadas e questionadas para aprofundarmos os estudos sobre o pensamento do professor de língua que exerce um papel fundamental na história, na vida e na formação de cada aluno com o qual ele compartilha experiências.

Reconhecemos que não esgotamos os pontos de reflexão e análise dos dados que conseguimos obter, contudo reconhecendo os limites e complexidades da pesquisa, encerramos estas reflexões e passaremos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ERA MAIS UMA VEZ OUTRA VEZ...

“...Sou a gota d’água, sou um grão de areia...”

(Renato Russo)

Parte do título acima – “Era mais uma vez outra vez” – foi utilizada pela escritora carioca Gláucia Lewicki. Em seu livro, a autora conta uma história de contos de fadas completamente diferente do que estamos acostumados a ler e nos leva a observar o ponto de vista dos personagens que estão cansados de cumprir sempre os mesmos papéis, por isso os personagens resolvem contar uma nova história. Pretendo, ao finalizar a presente pesquisa, transmitir a ideia de que nós podemos contar a história de outra maneira, sob outros pontos de vista, ou seja, com outros olhares. Podemos, sim, questionar os fatos que são transmitidos sempre da mesma forma, as crenças que carregamos conosco, as leis que somos “obrigados” a cumprir. E o papel do educador, nesse contexto, é primordial, além disso, temos em nossas mãos todas as ferramentas para “contar de um jeito diferente” e, para questionarmos o que a história ou a sociedade nos conta, somos os personagens principais das nossas histórias e devemos levar o aluno a descobrir por si mesmo que ele é o personagem principal da sua história.

Ao iniciar a pesquisa, não conseguíamos perceber para quais caminhos ela nos levaria e quais resultados o estudo nos revelaria. Hoje, conseguimos ver e entender o quanto podemos fazer para “escrever e contar nossa própria história” questionando crenças sobre o ensino e a avaliação em LP, crenças que existem há muito tempo e resistem apesar dos tempos e contextos serem outros e o quanto posso proporcionar aos meus alunos a “escreverem e contarem suas próprias histórias”.

Perceber que o ensino de LP mantém-se inalterado e que a crença de que ensinar a LP é ensinar a estrutura gramatical da língua foi o primeiro passo para pensarmos em aspectos que nos impedem de levantarmos questionamentos outros. Apontamos os aspectos sobre a legislação voltada à avaliação que impõe regras e leis para serem obedecidas, apontamos também a questão histórica do ensino da LP que impõe a estrutura gramatical através de regras e leis a serem obedecidas.

No início deste trabalho, indicamos que o objetivo geral seria investigar e analisar as crenças de avaliar de professores de Língua Portuguesa que atuam em uma rede particular de ensino (de Ponta Grossa/PR), rede esta que estabelece que as avaliações da disciplina devem ser realizadas em conjunto pelos docentes. Para alcançarmos o objetivo, apontamos cinco

questionamentos que foram analisados no quarto capítulo e que abordaremos resumidamente a seguir.

O primeiro questionamento estava diretamente relacionado ao processo diferenciado de elaborar as avaliações e era a seguinte: Segundo os professores, o que é trabalhar em grupo e como as pessoas devem proceder/se comportar quando realizam este tipo de atividade? Ao buscarmos respostas para este questionamento, percebemos o quanto o processo de elaborar avaliações é complexo, seja individualmente ou com auxílio de outros professores, pois a “avaliação oculta muitos significados, produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, é política e ética” (DIAS SOBRINHO, 2001). Nesse sentido, convém ressaltar nossa influência no grupo de professores, atuando como coordenadora e pesquisadora, certamente acabamos revelando nossas opiniões, crenças, demonstrando nossas realizações, mas também angústias e dificuldades em realizar o que foi proposto pela escola. No papel de coordenadora, não conseguíamos cumprir a exigência da escola devido aos problemas encontrados no relacionamento entre os professores. Talvez a posição de coordenadora e pesquisadora tenha levado a maioria dos professores a apontarem a interação e as trocas de atividades, ideias, opiniões e pontos de vista como o único benefício encontrado nesta maneira de trabalhar. Quanto à pergunta sobre como os professores devem proceder ou se comportar ao participarem dessa atividade em grupo, conseguimos observar que os professores percebem as diferenças entre eles, admitindo que cada um trabalha de uma forma, dando importância para um determinado assunto, percebendo também as diferenças na personalidade. Observamos que alguns se sentem muito angustiados ao ter de apontar críticas e receber críticas e trabalhar em grupo, atividade que, para eles, resume-se a lidar com essas críticas, tentar trabalhar ‘igual’ e interagir em sentido estrito.

Ao questionarmos como o trabalho poderia ser aprimorado, ouvimos de dois professores que o encontro presencial para elaborar as avaliações seria o ideal, pois eles pessoalmente teriam que discutir as questões elaboradas, sugerir melhorias. Entretanto, há uma grande dificuldade em organizar tais reuniões, pois não conseguem encontrar horários em que todos os professores da mesma série/ano possam se reunir.

O que podemos apontar como uma mudança na forma do trabalho é a revelação dos professores quanto à questão das discussões que passaram a acontecer mais constantemente até a “prova ser finalizada”, o que é natural em um trabalho em conjunto, pois, ao trabalhar sozinho, você toma as decisões sem precisar da aprovação do outro.

O segundo questionamento se refere à avaliação: Para os professores, o que é avaliar e o que se pretende alcançar ao realizar uma avaliação? Nesse sentido, após a realização da

pesquisa, constatamos que as crenças existentes em torno do ensino e avaliação em LP têm relação com as práticas de ensino-aprendizagem-avaliação e conseguimos descrever a seguinte crença revelada pelos professores participantes: **avaliar é saber se o professor ensinou e o aluno aprendeu e, por meio de uma avaliação de caráter diagnóstico, é controlar, é manipular.** E, para nós, esta crença deriva da crença central apresentada no quarto capítulo: o professor ensina, o aluno aprende e o professor [único responsável por todo o processo] avalia, nesta ordem. Crença que eu carreguei por muitos e muitos anos durante as aulas de LP que eu ministrava, mas que consegui perceber depois de muitas leituras, observações e reflexões sobre a prática e, principalmente, a realização desta pesquisa.

Entendemos e observamos o quanto esta crença é mantida ao longo da história, por meio da imposição das leis e da prática diária em sala de aula. São crenças que existem, se perpetuam e resistem não apenas na comunidade educativa, mas em toda a sociedade. Concordamos com Fabrício (2006) que afirma a necessidade de pesquisas que apontem a “desaprendizagem de crenças tão arraigadas”, precisamos desconstruir conceitos tão fundamentados na história e na política da sociedade, enfim precisamos “fotografar com outros olhares” (MOITA LOPES, 2013). E, mesmo o sistema educacional seguindo leis que regem o ensino, seguindo diretrizes, seguindo um livro didático ou transmitindo as mesmas crenças por gerações e gerações, ainda encontramos espaço para pesquisas que buscam apresentar outros pontos de vistas e “fotografar”, de acordo com Moita Lopes (2013), com olhares e ângulos completamente diferentes do que já foi fotografado.

Como aponte na epígrafe, “sou a gota d’água, sou um grão de areia”, mas depois desta pesquisa sou uma gota d’água diferente, sou um grão de areia diferente e perceber esta crença central talvez seja o primeiro passo para que mesmo resistente, ela comece a existir de outra maneira e com menos força.

O terceiro questionamento da nossa pesquisa estava voltado mais especificamente à avaliação em LP: Como deve ser uma avaliação de Língua Portuguesa e o que deve ser exigido/cobrado? Primeiramente, buscamos as respostas ao contextualizarmos o ensino e a avaliação de LP no Brasil ao longo da história e percebemos a manutenção da crença de que avaliar o ensino da LP é elaborar questões de interpretação e questões voltadas à gramática. Não queremos aqui afirmar o contrário, mesmo porque é essencial que, na educação básica, o aluno consiga ler um texto e compreendê-lo, é essencial que ele consiga expressar suas ideias e seus posicionamentos através de um texto escrito, de um texto oral e para isso ele deve sim conhecer e entender a gramática. Entretanto, continua-se tendo a ilusão de que elaborar algumas questões objetivas e diretas sobre um determinado texto ou identificar a classe

gramatical de uma palavra constitui uma avaliação de LP. Nesse sentido, precisamos retomar o que disse Scaramucci (2000/2001, p. 99)

[...] a **avaliação** não tem se pautado nos objetivos de ensino, mas **tem sido orientada ‘pelo que é mais fácil avaliar’**. Principalmente porque avaliar ‘é mais complicado’ do que ensinar, na medida em que pressupõe a elaboração de instrumentos e não simplesmente o uso de materiais prontos, como se faz no ensino (SCARAMUCCI, 2000/2001, p. 99).

De acordo com a autora, nós, professores, muitas vezes avaliamos “o que é mais fácil” e assim, na maioria das avaliações de LP, encontramos apenas perguntas objetivas que exijam respostas diretas, tanto de interpretação de texto quanto da gramática. Talvez devêssemos dar mais espaço para que os alunos demonstrassem os conhecimentos que possuem e não ficassem apenas repetindo o que o professor considera que “ensinou”.

O quarto e último questionamento é o seguinte: Quais as consequências de se elaborar/aplicar uma única avaliação para todos os alunos e como a elaboração de uma única avaliação afeta o processo de ensino-aprendizagem de LP? Constatamos que há uma ilusão de todos os envolvidos nesta prática de “padronização” que a maioria dos professores, dos alunos, dos pais e da comunidade em geral acredita que o ensino seja o mesmo. Ao realizar a pesquisa, o que nós podemos apontar que se almeja, através da prática proposta e imposta pela escola, é que haja um controle do que está sendo realizado em todas as sedes da instituição. Não podemos apontar este controle como totalmente negativo, mas ele precisa ser visto como algo que impede se fazer diferente, acaba muitas vezes barrando a criatividade e criticidade de muitos professores e, conseqüentemente, dos alunos. Percebemos também que não proporciona o exercício da autonomia tão sonhada no ambiente educacional. Entretanto, a sociedade vem cada vez mais exigindo esta padronização do conhecimento através de avaliações institucionais, da elaboração de um currículo único e das diretrizes para a formação de professores. Cada vez mais, há que se ter o controle da situação e da educação.

Apontamos também que durante a pesquisa pode ter havido uma “colaboração” por parte dos professores com a pesquisadora [também coordenadora]. Os professores podem ter dito o que eles imaginavam que seria necessário para apresentarmos uma pesquisa de importância para a escola e ao mesmo tempo não colocassem em risco os seus empregos. Durante as entrevistas tipo grupo de foco as conversas foram mais abertas e levaram a vários posicionamentos e percebemos que os professores se sentiram à vontade, o clima de discussão e conversa foram possíveis, mas não podemos descartar esta hipótese de colaboração.

Por fim, ressaltamos em nosso trabalho a importância:

- a) De o professor se reconhecer como um aprendiz, que diariamente erra e aprende com seus erros, que diariamente vai à escola aprender a ser professor;
- b) De o professor perceber o aluno como uma pessoa dotada dos mais variados conhecimentos e que tem muito a ensinar;
- c) De o professor perceber a avaliação de maneira mais natural como parte do processo de ensino-aprendizagem e transmitir isso aos seus alunos.

Vieira-Abrahão (2012) afirma que a aprendizagem do professor e as atividades de ensino devem ser compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais, por isso o professor só aprende a ser professor atuando como professor.

Concluimos esta pesquisa reconhecendo que exercer diariamente os papéis de professora, coordenadora (por três anos) e atualmente pesquisadora talvez tenha dificultado em alguns momentos, porém nos proporcionou uma visão privilegiada das situações de modo que conseguimos observar as questões por meio de outros pontos de vista. Por isso, trilhamos o nosso caminho, observamos por outros ângulos, contamos e escrevemos de acordo com nossa visão da história, revelamos, reconhecemos e questionamos nossas crenças, compreendendo nossas dificuldades, de modo que nossa pesquisa foi uma fotografia, sim, mas foi também uma *selfie*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. D. Para discutir avaliação escolar a serviço da aprendizagem. In: GOMES, M. C. D. S. (Org.). **Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação**. Natal: EDUFRN, 2006, p. 19-34. (Coleção Pedagógica 8) Disponível em: <www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407865&key>. Acesso em: 13 jan. 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993. 76 p.

ALVES, A. C. As crenças de um professor de língua estrangeira sobre o processo avaliativo. In: SILEL, v. 3, n. 1, 2013, Uberlândia: EDUFU. **Anais do Silel**. Uberlândia: EDUFU, 2013.p.1-13. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/>>. Acesso em: 19 out. 2015.

ALVES, M. P. **Currículo e Avaliação**: Uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004. 144 p.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004. 304 p.

ARAGÃO, C. A. N. Ensino de Língua Portuguesa: Transmissão do conhecimento. In: SIMPÓSIO NACIONAL, 3.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 1., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas, IEL, 2012 Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/titulo.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ARAÚJO, F. B. D. S. **A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio**. 2014, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

AVILA, A. P. Considerações teóricas sobre crenças na avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de língua estrangeira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS LÍNGUA E LITERATURA NA PÓS (MODERNIDADE). 12, 2012, Santa Maria, RS. **Anais eletrônicos**. Santa Maria, RS, UNIFRA, 2012. Disponível em:<<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4389.pdf>> Acesso em: 9 fev. 2016.

_____. **Crenças e Reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras**. 2013, 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <bdtd.ibict.br/vufind/.../UFSM_969850b3ff746b7f05412bcd101f342a> Acesso em: 14 nov. 2015.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49ª. ed. São Paulo. Edições Loyola, 1999. 176p. Disponível em: <http://escrivencia.files.wordpress.com/2014/03marcos-bagno-preconceito-lingc3bcc3adstico.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2016.

_____. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 328 p.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa**: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. 2006, 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6W2QNL Acesso em: 11 jul. 2015.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995, 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada-IEL), UNICAMP, Campinas, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000099725&fd=y> Acesso em: 2 set. 2015.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.157-178.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.71-92, 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf. Acesso em: 4 set. 2015.

_____. Crenças sobre aprendizagens de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.7, n.1, p. 123-156, jan./jul. 2004, Disponível em: www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/.../v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf Acesso em: 4 set. 2015.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.9, n.2, p.-145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/169> Acesso em: 2 set. 2015.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.7, n.2, p.109-138, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Acesso em: 8 set. 2015.

BATISTA, A. A. **Aula de português**: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 168p.

BATISTA, H. M. A.; GURGEL, C. R.; SOARES, L. A. A prática pedagógica da avaliação escolar: um processo em constante construção. In ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2006, Terezina. **Artigo GT 14.** Terezina: UFPI, p. 1-12. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT14_2006_02.PDF> ou <<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1855>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro:Zahar, 1998, 272 p.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n.2, p. 157-168, July/dec 2012. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/issue/view/681>>. Acesso em: 21 out. 2015.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa e Educação**: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução de M. J. Alvarez; S. B. D. Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto, 1994. Disponível em: <<https://www.scribd.com/doc/90441836/BOGDAN-R-BIKLEN-S-Investigacao-Qualitativa-em-Educacao>> Acesso em: 22 maio 2016.

BONAMINO, A; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educ. Soc**, Campinas, v. 23, n.80, p.368-385, set./2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 01 set. 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.

BRASIL. **Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Diário Oficial da União, 04 maio 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>> Acesso em: 06 out. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº. 4.244 - de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União, 04 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 06 out. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf>> Acesso em: 05 out. 2015.

_____. **Lei da Reforma do Ensino de 1º. e 2º. graus. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 05 out. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 out. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 9 abr. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/3º.e 4º.Ciclos da Educação Fundamental.** Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 9 abr. 2015.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 171-183.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v. 8, n.2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=38>> Acesso em: 11 mar. 2016.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&ddd0=280>> Acesso em: 13 out. 2015.

CABRAL NETO, A. Apresentação. In: GOMES, M. C. D. S. (Org.). **Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação.** Natal: EDUFRRN, 2006, p. 7-8. (Coleção Pedagógica 8) Disponível em: <www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407865&key>. Acesso em: 13 jan. 2016.

CAMPOS, T. M. **Brasil, um país de todos: língua, liberdade e cidadania** (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais) 2009, 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística- Instituto de Estudos da Linguagem). UNICAMP, IEL, Campinas, 2009.

CANAN, S. R. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente.** 2009, 396 f.

Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

CARDOSO, M. H. G. **Práticas de avaliação em Língua Portuguesa**: representações da disciplina em testes escritos. 2005, 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Minho, 2005.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v.23, n. 52, p.160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf> Acesso em: 8 ago. 2016.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. v.8, n.1, p.101-122, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/16>> Acesso em: 07 ago. 2016.

CEREJA, W. R. Ensino da Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. J. G. (Org.). **Língua e transdisciplinaridade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002, p. 153-160.

COLLEONI, C. Brasil-Anos de 1980: O desejo da democratização e a democracia existente no século XXI. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 20., **Artigo**. Cascavel, UNIOESTE, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2037.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2016.

COSTA, M. R. S. A Trajetória Histórica da Avaliação: do dia-a-dia à sistematização Educacional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2004, Terezina. **Artigo GT 15**. Terezina: UFPI, 2004. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2019>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989. 98 p.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação**. Entre a ética e o mercado, Florianópolis, SC: Editora Insular, 2002. 189 p.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 198 p.

_____. Avaliação: técnica e ética. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v.6, n.3, p.7-19, 2001. Disponível em: <periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=issue&op=view&path%5B%5D=113>. Acesso em: 15 ago. 2016.

DONADIO, L. F. P. D. S. **Content-based instruction para professores pré-serviço**: uma análise da problemática do processo de avaliação. 2007. 123 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5646?show=full>> Acesso em: 22 fev. 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUTRA, D.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 31-43.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45-65.

FACCINA, R. Políticas linguísticas e ensino de Língua Portuguesa - da República Velha à Constituição de 1934. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 10.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE LUSOFONIA DO IP-PUC/SP - LUSOFONIA, PLURALISMO E IDENTIDADE, 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: PUC, 2004. v.1, p.10-26. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Publicacoes/Artigo_RoseFaccina_PoliticasLinguisticaseEnsinoLP.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (Org) **A relevância social da linguística**, São Paulo/Ponta Grossa: Parábola/Editora UEPG, 2007, p.21-50.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. **The Cultures of Teaching**. Waschington: The Institute for Research on Teaching- Michigan State University, 1984.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Cacém, Texto Editora, 2004. 56 p. Disponível em: <repositorio.ul.pt> ... > FPCE-UOE-DCAETE-Livros> Acesso em: 4 set. 2015.

_____. Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3., 2005, Curitiba. **Artigo**. Curitiba: Futuro Eventos, 2005, p. 65-78. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/5886>> Acesso em: 21 jan. 2016.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.) **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-26.

FLAIN-FERREIRA, A. L. **Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial**: um estudo de caso. 2005, 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria, 2005.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 314 p.

_____. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n.153, p.648-669, jul./set. 2014. Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009>. Acesso em: 22 ago. 2016.

GARCIA, R. P. M. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional**. Bahia, Cruz das Almas: Editora UFRB, 2013. 180 p. Disponível em:<<https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/.../2-e-books?>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1997. 127 p.

_____. **Portos de passagem**. 4ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 252 p.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora da UNESP. 1997. 264 p.

GIMENES, N. Tendências da avaliação da aprendizagem em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 564-566, set/dez 2015. Disponível em: <www.fcc.org.br>. Acesso em: 13 maio 2016.

GIMENEZ, T. N. **Learners becoming teachers**: na exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. 1994. 340 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia). Lancaster University, 1994. Disponível em: <www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Telma_Gimenez.pdf> Acesso em: 11 out. 2015.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park,: CA:Sage, 1989. Disponível em: <<https://us.sagepub.com/en-us/sam/author/egon-g-guba>> Acesso em: 12 out. 2015.

HOUAISS, A. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE Centro de Cultura, 1985.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio, uma perspectiva construtivista. 7ª. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1992. 128 p.

_____. **Pontos & Contrapontos: do Pensar ao Agir em Avaliação.** 4ª. ed. Porto Alegre: Mediação. 1998. 140 p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996. 376 p.

LANDSHEERE, G. **Avaliação contínua e exames: noções de docimologia.** 3ª. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1976. 330 p.

LARA, G. M. P. O discurso do professor de português e suas implicações para o ensino da disciplina. In: SILVA, D.; LARA, G.; MENEGAZZO M. A. (Org.). **Estudos de linguagem: inter-relações e perspectivas.** 1ª. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2003, v. 1, p.83-93.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v. 1, p. 97-107.

LEWICKI, C. **Era mais uma vez outra vez.** São Paulo: Edições SM, 2007. 96 p.

LIMA FILHO, G. D.; As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXII, n. 11, p.1-21, jul. 2013. Disponível em: <<http://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracterististicas-e-praticas-educativas>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

LUCKESI, C. C.; **Avaliação da aprendizagem escolar**, São Paulo: Cortez, 1996. 180 p.

LÜDKE, M. Apresentação. In: SARMENTO, D. C. (Org.) **O discurso e a prática da avaliação na escola.** Campinas: Pontes, 1997. p. 9-10.

MARINHO, P.; FERNANDES, P.; LEITE, C. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 1, jan/jun 2014, p.151-162. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/issue/view/850/showToc>> Acesso em: 2 nov. 2015.

MARCUSHI, E. Redimensionando a avaliação. In: ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interção.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 155-166.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 176 p.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, Pelotas, v. 9, n. 18, p.71-81, set. 2005, Disponível em:< seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29127> Acesso em: 11 set. 2015.

MÉNDEZ, J. M. Á. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. [S.l.]: Morata S. L., 2003.

MENEGHEL, S.M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. 2009. Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUC/PR, 2009. Disponível em:< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_13.html>. Acesso em: 26 set. 2015.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada: perspectivas**. Campinas, Mercado das Letras, 1998, p.113-128.

_____. **Identities fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2002, v. 1, 232 p.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematizações dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.85-107.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.15-37.

NEVES, I. C. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. 2007, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Ponta Grossa: UEPG, 2007.

_____. **Avaliação da Aprendizagem**: Concepções e práticas de formadores de professores. Guarapuava: Editora Unicentro, 2008. 206 p.

NORCIA, M. J. **A recuperação no processo de ensino-aprendizagem**: legislação e discurso de professores. 2008, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo: PPGE, São Paulo, 2008. Disponível em: < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Marcia_Josefina_Norcia.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

OLIVEIRA, G. P. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.10, n.4, 2003. Disponível em:< rieoei.org/edu_sup14.htm> Acesso em: 13 nov. 2015.

PACHECO, J. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. Avaliação na aprendizagem. In: ALMEIDA, L.; TAVARES(ORG), J. **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 111-132.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Berkeley, CA, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <emilkirkegaard.dk/.../Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-...> Acesso em: 5 set. 2015.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica-Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

PASQUALI, L. Psicometria. **Ver. Esc. Enferm**, São Paulo, USP, v.43, p.992-999, 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1991. 184 p.

PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.7, n.2, p.35-66, 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/03.pdf>> Acesso em: 2 out. 2015.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível! ao “dizível”. In: VON SIMON, O. M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopedia Aberta de Ciências Sociais, v. 5, 1988. p. 68-80.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.143-161.

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19-42.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144 p.

RAZZINI, M. D. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000, 442 f. Dissertação (Doutorado em Letras-IEL). Campinas: UNICAMP,

2000. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html> Acesso em: 12 set. 2015.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. New York: Cambridge University, 1996. 218p.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998, 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, IEL, Campinas, 1998.

SADALLA, A. M. F. D. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. 1997, 185 f. Dissertação (Doutorado em Psicologia Educacional). Campinas: UNICAMP, 1997.

SARMENTO, D. C. (Org.). **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes, 1997. 134 p.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1991. 172 p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2ª.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997. 246 p.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, p.75-88.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês) **Revista Contexturas**, “Ensino Crítico de Língua Inglesa”, São Paulo: APLIESP, v. 5, p. 97-109, 2000/2001,

_____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópio**, São Leopoldo/RS, v. 7, n.1, p.30-48, jan./abril 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/45>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SCHEIBE, L. Inovação institucional e curricular na formação dos profissionais da educação pós LDB/96: vicissitudes e perspectivas. In: QUADROS, C. (Org.). **Trabalho docente na educação superior: proposições e perspectivas**. 1ª. ed. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003, p. 74-93.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, dez.1999, p.220-238. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf> Acesso em: 5 de set. 2015.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p.235-271, jan./jun. 2007, Disponível em <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/162>>. Acesso em: 21 out. 2015.

SILVA, V. S. D.; CYRANKA, L. F. D. M. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 271-287, jul/dez 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7484>> Acesso em: 10 out. 2015.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2011. 86 p.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação**, São Paulo, v. 20, n. 44, p.453-470, set. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/view/175/showToc>> Acesso em: 26 set. 2015.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: Culturas e identidades no movimento Hip Hop**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, Área de concentração Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009, 219 p.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de língua. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

VANDRESEN, D.S. O currículo disciplinar nas DCEs/PR: uma proposta arraigada no projeto moderno e neoliberal. **Revista Travessia**, Cascavel, v.5, n.2, p.493-512, 2011. Disponível em:< <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/405>> Acesso em: 01 set. 2016.

VEIGA-NETO, A. J. Repensando a educação a partir de Michel Foucault. **Revista on-line do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**, Rio Grande do Sul, ano VI, n.203, p.4-8, em 6/11/2006. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao203.pdf>> Acesso em: 01 set. de 2016.

_____; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem fronteira**, Rio Grande do Sul, v.11, n.1, p.5-13, jan/jun.2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/art_v11_n1.html> Acesso em: 12 ago. 2016.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 112 p.

VENTURI, I. V. G.; JÚNIOR, D. G. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 3, p. 65-76, jan/dez 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/362>> Acesso em: 13 out. 2015.

VIANNA, H. Questões de avaliação educacional. In: Freitas, L. C. de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p.63-88.

_____. Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 170-177, dez. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3334>>. Acesso em: 21 out. 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira na formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

_____. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, v.15, n.2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/view/752/showToc> Acesso em: 12 ago. 2016.

WEBER, S.S.F. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: práticas em novas perspectivas. 2007, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2007.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, jan. 1986. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/40/1/3.abstract>> Acesso em: 12 ago. 2015.

ANEXOS

ANEXO A

Transcrição do agradecimento em braile

GABRIEL,

Em primeiro lugar, quero agradecer-lhe por existir e fazer parte da minha história, da minha vida, do meu crescimento profissional e principalmente pessoal...

Muito obrigada!!! Com você eu aprendi uma grande lição, talvez a mais importante da minha caminhada como professora: eu entendi que somente pessoas que possuem dons como os seus é que realmente sabem ver, no sentido mais amplo da palavra, pois nós, que utilizamos os olhos para ver, somos o tempo todo enganados por eles. Você não, pois, ao utilizar-se dos demais sentidos como o tato, o olfato, a audição, consegue perceber, interpretar e finalmente ver o mundo a sua volta.

Muito obrigada, obrigada mesmo!

E eu não poderia perder esta oportunidade para pedir-lhe perdão! PERDÃO Gabriel, por todas as vezes que eu não soube avaliar você, por todas as vezes que eu não consegui ver você como eu deveria. Eu não sabia o que fazer e como fazer, no entanto, tentei fazer o melhor e como escrevi no agradecimento aos demais alunos: foi o melhor que pude fazer naquele momento!

Um abraço bem carinhoso e um recado:

JAMAIS DESISTA DOS SEUS SONHOS!!!

De sua professora e aprendiz:
Simone de Fátima Colman Martins

ANEXO B

Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM COLÉGIO DE PONTA GROSSA/PR: UMA ANÁLISE DA VISÃO QUE OS PROFESSORES MANIFESTAM SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE PROVAS EM CONJUNTO

Pesquisador: Leticia Fraga

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44733315.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.065.450

Data da Relatoria: 28/05/2015

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como se dá, na visão dos professores envolvidos, o processo de elaboração de avaliações na disciplina de Língua Portuguesa pelo grupo que atua em um colégio particular de Ponta Grossa. Mais especificamente, o projeto visa a) investigar em quais critérios os professores se baseiam para elaborar e corrigir questões relativas à gramática em avaliações elaboradas em conjunto para a disciplina de Língua Portuguesa; b) levantar e analisar as concepções de língua/gramática que perpassam o processo de elaboração e correção de avaliações; c) fazer, a partir da manifestação dos professores, um levantamento dos pontos que geram mais dúvidas/debates entre o grupo, em relação à elaboração e correção de questões; d) promover discussões com docentes que atuam de 6º. ao 9º. ano no ensino de Língua Portuguesa em torno do processo de elaboração e correção das avaliações de Língua Portuguesa para que estes possam manifestar seus posicionamentos e/ou dúvidas; e) possibilitar que os docentes exponham os aspectos positivos e negativos da

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.065.450

forma como o trabalho vem sendo realizado e, se julgarem necessário, sugerirem uma forma de aprimorar o que vem sendo feito.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como se dá, na visão dos professores envolvidos, o processo de elaboração e correção em conjunto de avaliações de Língua Portuguesa pelo grupo que atua em um colégio de Ponta Grossa/PR.

Objetivo Secundário:

• Investigar em quais critérios se baseiam os professores ao preparar e corrigir questões relativas à gramática em avaliações elaboradas em conjunto para a disciplina de Língua Portuguesa. • Levantar e analisar as concepções de língua/gramática que perpassam o processo de elaboração e correção de avaliações; • Fazer, a partir da manifestação dos professores, um levantamento dos pontos que geram mais dúvidas/debates entre o grupo, em relação à elaboração e correção de questões; • Promover discussões com docentes que atuam do 6º ao 9º ano, no ensino de Língua Portuguesa em torno do processo de elaboração e correção das avaliações de Língua Portuguesa para que estes possam manifestar seus posicionamentos e/ou dúvidas; • Possibilitar que os docentes exponham os aspectos positivos e negativos da forma como o trabalho vem sendo realizado e se julgarem necessário, sugerirem uma forma de aprimorar o que vem sendo feito.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que conta com entrevistas e oficinas, os riscos de pesquisa podem ser de natureza psicológica, apenas no sentido de que os participantes podem não se sentir confortáveis no momento da entrevista devido à presença do pesquisador. Contudo, caso a pesquisador perceba algum incômodo dessa natureza, este interromperá as atividades, deixando claro para os participantes que eles podem expor qualquer desconforto que possa surgir no desenvolvimento desta. Além desse, nenhum outro risco é previsto para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Benefícios:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**

Continuação do Parecer: 1.065.450

Em relação aos benefícios da pesquisa, através de leituras, debates e discussões no grupo de estudos, espera-se colaborar com reflexões sobre a relação entre língua, práticas sociais, (que englobam cultura e identidades) e ensino crítico nesse contexto específico. Ao percebermos a importância de se pensar o processo de avaliação, não de forma isolada dos fatores sociopolíticos e culturais vigentes, mas de forma abrangente, pretendemos verificar o que há de positivo no trabalho e se os professores acharem necessário, o que pode ser aprimorado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante pois analisa se os professores estabelecem critérios para preparar e corrigir questões relativas à gramática em avaliações elaboradas em conjunto para a disciplina de Língua Portuguesa;• Os critérios se sustentam nas concepções de língua/gramática dos professores;• Os docentes identificam aspectos positivos e negativos em relação à ao trabalho em grupo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentação pertinente em anexo

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

ANEXO C

Quadros das DCEs de LP do Estado do Paraná

LÍNGUA PORTUGUESA
ENSINO FUNDAMENTAL 5ª. SÉRIE/6º.ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries. *Vide relação dos gêneros ao final deste documento. LEITURA •Tema do texto; •Interlocutor; •Finalidade; •Argumentos do texto; •Discurso direto e indireto; •Elementos composicionais do gênero; •Léxico; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem. ESCRITA •Contexto de produção; •Interlocutor; •Finalidade do texto; •Informatividade; •Argumentatividade; •Discurso direto e indireto; •Elementos composicionais do gênero; •Divisão do texto em parágrafos; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; •Processo de formação de palavras; •Acentuação gráfica; •Ortografia;	LEITURA É importante que o professor: •Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; •Considere os conhecimentos prévios dos alunos; •Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; •Encaminhe discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade; •Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; •Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; •Relacione o tema com o contexto atual; •Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. ESCRITA É importante que o professor: •Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; •Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; •Acompanhe a produção do texto; •Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/ das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.); •Analisar se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; •Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. ORALIDADE É importante que o professor:	LEITURA Espera-se que o aluno: •Identifique o tema; •Realize leitura compreensiva do texto; •Localize informações explícitas no texto; •Posicione-se argumentativamente; •Amplie seu horizonte de expectativas; •Amplie seu léxico; •Identifique a ideia principal do texto. ESCRITA Espera-se que o aluno: •Expresse as ideias com clareza; •Elabore/reelabore textos de acordo com o encaminhamento do professor, atendendo: –às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); –à continuidade temática; •Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; •Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc; •Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo, etc. ORALIDADE Espera-se que o aluno: •Utilize discurso de acordo com a situação de produção (formal/

•Concordância verbal/nominal. ORALIDADE •Tema do texto; •Finalidade; •Argumentos; •Papel do locutor e interlocutor; •Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos...; •Adequação do discurso ao gênero; •Turnos de fala; •Variações linguísticas; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, recursos semânticos.	•Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; •Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; •Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; •Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros; •Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.	informal); •Apresente suas ideias com clareza, coerência e argumentatividade; •Compreenda argumentos no discurso do outro; •Explane diferentes textos, utilizando adequadamente entonação, pausas, gestos, etc; •Respeite os turnos de fala.
---	---	--

LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL 6ª. SÉRIE/7º.ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries. *Vide relação dos gêneros ao final deste documento. LEITURA •Tema do texto; •Interlocutor; •Finalidade do texto; •Argumentos do texto; •Contexto de produção; •Intertextualidade; •Informações explícitas e implícitas; •Discurso direto e indireto; •Elementos composicionais do gênero; •Repetição proposital de palavras; •Léxico; •Ambiguidade; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de	LEITURA É importante que o professor: •Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros, ampliando também o léxico; •Considere os conhecimentos prévios dos alunos; •Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; •Encaminhe discussões sobre: tema e intenções; •Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época; •Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; •Relacione o tema com o contexto atual, com as diferentes possibilidades de sentido (ambiguidade) e com outros textos; •Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. ESCRITA É importante que o professor: •Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; •Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; •Acompanhe a produção do texto; •Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/ das ideias,	LEITURA Espera-se que o aluno: •Realize leitura compreensiva do texto; •Localize informações explícitas e implícitas no texto; •Posicione-se argumentativamente; •Amplie seu horizonte de expectativas; •Amplie seu léxico; •Perceba o ambiente no qual circula o gênero; •Identifique a ideia principal do texto; •Analise as intenções do autor; •Identifique o tema; •Deduza os sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto. ESCRITA Espera-se que o aluno: •Expresse suas ideias com clareza; •Elabore textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade

linguagem. ESCRITA •Contexto de produção; •Interlocutor; •Finalidade do texto; •Informatividade; •Discurso direto e indireto; •Elementos composicionais do gênero; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; •Processo de formação de palavras; •Acentuação gráfica; •Ortografia; •Concordância verbal/nominal. ORALIDADE •Tema do texto; •Finalidade; •Papel do locutor e interlocutor; •Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc; •Adequação do discurso ao gênero; •Turnos de fala; •Variações linguísticas; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; •Semântica.	dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.); •Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; •Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. ORALIDADE É importante que o professor: •Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; •Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos; •Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; •Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; •Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros. •Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.	temática; •Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; •Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc; •Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc. ORALIDADE Espera-se que o aluno: •Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); •Apresente suas ideias com clareza; •Expresse oralmente suas ideias de modo fluente e adequado ao gênero proposto; •Compreenda os argumentos no discurso do outro; •Exponha objetivamente seus argumentos; •Organize a sequência de sua fala; •Respeite os turnos de fala; •Analise os argumentos dos colegas de classe em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; Participe ativamente dos diálogos, relatos, discussões, etc.
--	---	--

LÍNGUA PORTUGUESA
ENSINO FUNDAMENTAL 7ª. SÉRIE/8º.ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries. *Vide relação dos gêneros ao final deste documento. LEITURA Conteúdo temático; •Interlocutor; •Intencionalidade do texto; •Argumentos do texto; •Contexto de produção; •Intertextualidade; •Vozes sociais presentes no texto; •Elementos composicionais do gênero; •Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); •Semântica: - operadores argumentativos; - ambiguidade; - sentido figurado; - expressões que denotam ironia e humor no texto. ESCRITA •Conteúdo temático; •Interlocutor; •Intencionalidade do texto; •Informatividade; •Contexto de produção; •Intertextualidade; •Vozes sociais presentes no texto; •Elementos composicionais do gênero; •Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito; •Concordância verbal e nominal; •Papel sintático e estilístico dos	LEITURA É importante que o professor: •Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; •Considere os conhecimentos prévios dos alunos; •Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; •Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade; •Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; •Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; •Relacione o tema com o contexto atual; •Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; •Instigue a identificação e reflexão dos sentidos de palavras e/ou expressões figuradas, bem como de expressões que denotam ironia e humor; •Promova a percepção de recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. ESCRITA É importante que o professor: •Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; •Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; •Acompanhe a produção do texto; •Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; •Estimule o uso de figuras de linguagem no texto; •Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Proporcione o entendimento do papel sintático e estilístico dos	LEITURA Espera-se que o aluno: •Realize leitura compreensiva do texto; •Localize de informações explícitas e implícitas no texto; •Posicione-se argumentativamente; •Amplie seu horizonte de expectativas; •Amplie seu léxico; •Perceba o ambiente no qual circula o gênero; •Identifique a ideia principal do texto; •Analise as intenções do autor; •Identifique o tema; •Reconheça palavras e/ou expressões que denotem ironia e humor no texto; •Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; •Identifique e reflita sobre as vozes sociais presentes no texto; •Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. ESCRITA Espera-se que o aluno: •Expresse suas ideias com clareza; •Elabore textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; •Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; •Utilize recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc.; •Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome,

pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; •Semântica: - operadores argumentativos; - ambiguidade; - significado das palavras; - sentido figurado; - expressões que denotam ironia e humor no texto. ORALIDADE •Conteúdo temático; •Finalidade; •Argumentos; •Papel do locutor e interlocutor; •Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...; •Adequação do discurso ao gênero; •Turnos de fala; •Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras); •Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; •Elementos semânticos; •Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc); •Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.	pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; •Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma notícia, observar se o fato relatado é relevante, se apresenta dados coerentes, se a linguagem é própria do suporte (ex. jornal), se traz vozes de autoridade, etc.). •Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. ORALIDADE É importante que o professor: •Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; •Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; •Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; •Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; •Propicie análise e comparação dos recursos veiculados em diferentes fontes como jornais, emissoras de TV, emissoras de rádio, etc., a fim de perceber a ideologia dos discursos dessas esferas; •Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infantojuvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.	substantivo, adjetivo, advérbio, etc; •Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo; •Entenda o papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, bem como os recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto. ORALIDADE Espera-se que o aluno: •Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); •Apresente ideias com clareza; •Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto; •Compreenda os argumentos no discurso do outro; •Exponha objetivamente seus argumentos; •Organize a sequência da fala; •Respeite os turnos de fala; •Análise os argumentos dos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; •Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc.; •Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos. •Análise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.
---	---	---

LÍNGUA PORTUGUESA
ENSINO FUNDAMENTAL 8ª. SÉRIE/9º.ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries. *Vide relação dos gêneros ao final deste documento. LEITURA •Conteúdo temático; •Interlocutor; •Intencionalidade do texto; •Argumentos do texto; •Contexto de produção; •Intertextualidade; •Discurso ideológico presente no texto;; •Vozes sociais presentes no texto; •Elementos composicionais do gênero; •Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Partículas conectivas do texto; •Progressão referencial no texto; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito; •Semântica: - operadores argumentativos; - polissemia; - expressões que denotam ironia e humor no texto. ESCRITA •Conteúdo temático; •Interlocutor; •Intencionalidade do texto; •Informatividade; •Contexto de produção; •Intertextualidade; •Vozes sociais presentes no texto; •Elementos composicionais do gênero; •Relação de causa e	LEITURA É importante que o professor: •Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; •Considere os conhecimentos prévios dos alunos; •Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; •Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia ; •Proporcione análises para estabelecer a referência textual; •Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; •Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; •Relacione o tema com o contexto atual; •Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; •Instigue o entendimento/ reflexão das palavras em sentido figurado; •Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; •Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas. ESCRITA É importante que o professor: •Planeje a produção textual a partir: da delimitação tema, do interlocutor, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia; •Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual; •Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; •Acompanhe a produção do texto; •Analise se a produção textual está	LEITURA Espera-se que o aluno: •Realize leitura compreensiva do texto e das partículas conectivas; •Localize informações explícitas e implícitas no texto; •Posicione-se argumentativamente; •Amplie seu horizonte de expectativas; •Amplie seu léxico; •Perceba o ambiente no qual circula o gênero; •Identifique a ideia principal do texto; •Analise as intenções do autor; •Identifique o tema; •Deduza os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; •Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; •Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial; •Reconheça o estilo, próprio de diferentes gêneros. ESCRITA Espera-se que o aluno: •Expresse ideias com clareza; •Elabore textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; •Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc; •Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do

consequência entre as partes e elementos do texto; •Partículas conectivas do texto; •Progressão referencial no texto; •Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.; •Sintaxe de concordância; •Sintaxe de regência; •Processo de formação de palavras; •Vícios de linguagem; •Semântica: - operadores argumentativos; - modalizadores; - polissemia. ORALIDADE •Conteúdo temático ; •Finalidade; •Argumentos; •Papel do locutor e interlocutor; •Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...; •Adequação do discurso ao gênero; •Turnos de fala; •Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas entre outras); •Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, conectivos; •Semântica; •Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.); •Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.	coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; •Estimule o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; figuras de linguagem no texto; •Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Conduza a utilização adequada das partículas conectivas; •Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma crônica, verificar se a temática está relacionada ao cotidiano, se há relações estabelecidas entre os personagens, o local, o tempo em que a história acontece, etc.); •Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. ORALIDADE É importante que o professor: •Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade finalidade do texto; •Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; •Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; •Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; •Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros.	artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, conjunção, etc.; •Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo; •Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, bem como os recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; •Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial. ORALIDADE Espera-se que o aluno: •Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal); •Apresente ideias com clareza; •Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto; •Compreenda argumentos no discurso do outro; •Exponha objetivamente argumentos; •Organize a sequência da fala; •Respeite os turnos de fala; •Analise os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; •Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc.; •Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos; •Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros.
---	--	---

ANEXO C1

***TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO**

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	GÊNEROS DISCURSIVOS	
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de Família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites <i>Curriculum Vitae</i>	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
LITERÁRIA/ARTÍSTICA	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haikai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos
ESCOLAR	Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo/Discussão Argumentativa Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relatório Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
IMPREENSA	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevistas(oral e escrita)	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mapas Mesa Redonda Notícia Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras
PUBLICITÁRIA	Anúncio Caricatura Cartazes Comercial para TV E-mail Folder	Músicas Paródia Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial

	Fotos Slogan	Texto Político
POLÍTICA	Abaixo-Assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Regras de Jogo Rótulos/Embalagens
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotoblog Home Page	Reality Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

*(De acordo com a resolução 196/96 do CNS (IV1), este é um dos **documentos mais importantes** do Protocolo de Pesquisa, necessitando ser elaborado de **forma completa e de fácil compreensão dos sujeitos da pesquisa** incluindo os seguintes aspectos: a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa; os desconfortos e riscos possíveis e benefícios esperados; os métodos alternativos existentes; a forma de assistência, endereço completo da COEP e do pesquisador responsável; a liberdade do sujeito se recusar ou se retirar a qualquer momento da pesquisa; garantia de sigilo dos dados; garantia de ressarcimento das despesas decorrentes da participação do estudo; formas de indenização de eventuais danos decorrentes do estudo. Outros aspectos que o pesquisador julgar pertinente podem ser incluídos no TCLE possibilitando assim esclarecimento da pesquisa ao sujeito a fim de que este possa dar seu consentimento)*

Prezado pesquisador: ao término do TCLE, inclua endereço completo da COEP (vide cabeçalho do protocolo de pesquisa)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM COLÉGIO DE PONTA GROSSA/PR: UMA ANÁLISE DA VISÃO QUE OS PROFESSORES MANIFESTAM SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE PROVAS EM CONJUNTO

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga

Pesquisador participante: Simone de Fátima Colman Martins

Prezado (a) Participante:

A pesquisa intitulada *AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM COLÉGIO DE PONTA GROSSA/PR: UMA ANÁLISE DA VISÃO QUE OS PROFESSORES MANIFESTAM SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE PROVAS EM CONJUNTO*, tem como objetivo geral: Investigar como se dá, na visão dos professores envolvidos, o processo de elaboração e correção em conjunto de avaliações de Língua Portuguesa pelo grupo que atua em um colégio de Ponta Grossa/PR. Os procedimentos metodológicos dizem respeito à aplicação de entrevistas semiestruturadas aos participantes e oficinas sobre os temas investigados. O participante que se interessar pelo projeto deverá estar disposto a participar e aceitar estes procedimentos. O estudo constitui-se de um processo de análise e não traz qualquer dano à saúde. Comprometemo-nos a manter sigilo sobre as identidades dos participantes. Os dados provenientes das oficinas e as entrevistas semiestruturadas serão de alcance coletivo e poderão ser avaliados e utilizados por todos os participantes da pesquisa e não somente pelos pesquisadores. Nenhum participante será submetido a quaisquer tipos de procedimentos metodológicos que possam caracterizar arbitrariedade ou ingerência. A sua participação nesta pesquisa é gratuita e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado ou por quaisquer outras razões. Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos de estudo. Estaremos à disposição para responder perguntas pertinentes à pesquisa, no Campus Central da UEPG, Praça Santos Andrade, número. 1 - CEP 84010-919, no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (sala B115) ou por meio do telefone (42) 3238 2989 - Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, e-mail: coep@uepg.br. Sendo assim, sua participação é fundamental para a realização do projeto e também para os seus interesses acadêmicos e pedagógicos. Caso concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo. Agradecemos a disponibilidade.

Atenciosamente,

Letícia Fraga

Simone de Fátima Colman Martins

(nome do INFORMANTE)

Consentimento pós-informado

Eu, _____ (nome),
_____ (RG) concordo com a participação na pesquisa provisoriamente intitulada *AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM COLÉGIO DE PONTA GROSSA/PR: UMA ANÁLISE DA VISÃO QUE OS PROFESSORES MANIFESTAM SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE PROVAS EM CONJUNTO*, e dou o meu consentimento para que seja utilizada para fins científicos todas as informações e reflexões decorrentes da pesquisa. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa, que não oferecem riscos ou gastos, e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que poderei utilizá-los em meus trabalhos e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os pesquisadores comprometem-se a manter sigilo em relação às identidades dos participantes e também em atender todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum problema você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100, Campus Uvaranas, Ponta Grossa - PR - telefone (42) 3220-3108, e-mail: coep@uepg.br.

Assinatura do informante _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Ponta Grossa, _____ de 2015.

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

ANEXO E

Roteiro – Entrevista Grupo de Foco 1

- Comentar sobre a proposta do grupo de estudos.
- Dinâmica de trabalho: realização de dois momentos de entrevistas tipo grupo de foco com o objetivo de discutir a dinâmica de trabalho proposta pela escola com relação à elaboração e correção das provas, *ouvindo o que os professores têm a dizer a respeito.*
- Textos motivadores:

“Avaliar faz parte da vida...

Em nossa vida cotidiana, constantemente nos deparamos com situações que exigem de nós ponderações, reflexões, avaliações... Quando temos que tomar uma decisão importante, pensamos muitas vezes, antes, se tal escolha é a mais acertada, se este é o momento certo, se estamos agindo apenas com o coração ou com a razão, se adotamos as melhores estratégias, se os resultados de nossas ações foram os que esperávamos que fossem etc. Não é apenas em momentos tão marcantes das nossas vidas, como quando decidimos casar, ter um filho ou escolher uma profissão, por exemplo, que fazemos escolhas e que ponderamos as nossas ações. Até uma simples ida ao comércio nos coloca em situação de alerta para as nossas escolhas. Assim, concordamos com Sbert e Sbert (2003, p. 67), quando afirmam que “a avaliação é um processo inevitável, consciente ou inconsciente, que começa quando acordamos”.

FERREIRA, A. T. B; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCURSHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica: 2007

“...O professor avalia o aluno para também de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar os jeitos de continuar. Daí que a avaliação não é apenas um evento isolado, previsto no calendário da escola, depois do qual tudo é retomado tal como estava pensado, sem que os resultados alcançados sirvam de algum suporte para futuras decisões.”

“...No processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é desenvolver competências nos campos que elegemos.”

MARCUSCHI, Elizabeth. Redimensionando a avaliação. In: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro&interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

1. Gostaríamos de ouvir o grupo se manifestar a respeito da experiência de elaborar avaliações em conjunto e, de modo mais informal, “trocar ideias” no momento da correção das referidas provas.
2. É possível avaliar o processo de elaborar as provas em conjunto em termos de aspectos positivos/negativos? Que aspectos podemos considerar positivos e quais seriam os negativos? Há um acordo nessa avaliação? (Todos concordam em relação ao que é + e o que é -?)
3. Considerando a experiência do grupo nesse sentido, acredita-se que o formato do processo já está definido ou deve ser repensado? Caso deva ser repensado, de que forma?
4. Durante as correções das provas é comum trocarmos informações sobre o que considerar nas respostas nos alunos (e como). O grupo considera que é importante realizar este trabalho também? Caso seja, ele deve continuar a ter o formato que tem (por e-mail, por exemplo) ou deve ser aprimorado? Como?
5. É possível tirar da discussão algum encaminhamento a respeito? Há alguma sugestão de mudança já ou o grupo avalia que as coisas devem permanecer como estão?
6. Quais seriam as alternativas? Blog para compartilhar material. Grupo de discussão fechado no Facebook. Troca de e-mails sistemática (e não esporádica). Encontros presenciais (em que situações).

ANEXO F

Roteiro – Entrevista Grupo de Foco 2

- Comentar sobre o andamento da pesquisa.
- Trechos de textos motivadores.

*Ferreira e Leal (2007, p.12) afirmam “ao longo da história, diversos eventos importantes são exemplares de momentos de atribuição de valores a determinadas ações humanas. Vários acordos e atitudes pensados estrategicamente resultaram de avaliações sistemáticas sobre a conjuntura social e alteraram os rumos de muitos povos, evidenciando as relações intrínsecas entre avaliação e mudanças sociais. Uma das principais dimensões da avaliação é a de promover a construção do conhecimento, pois, na vida ordinária, em diferentes momentos históricos, o processo de valoração humana tem favorecido reflexões para se buscar novos caminhos e novas explicações para os fenômenos sociais e da natureza. Na escola, a dimensão avaliativa da construção do conhecimento é ainda mais importante. E é em função dela que avaliamos constantemente nossos alunos, seja de forma sistemática e planejada, elaborando instrumentos de avaliação e formas de registro; seja de forma assistemática, quando observamos nossos alunos e comentamos sobre o quanto eles têm avançado ou sobre os tipos de dificuldades que apresentam.” (FERREIRA, A. T. B; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCURSHI. B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p. 12)*

*[...] convém ressaltar, como vêm assinalando muitos linguistas e estudiosos que se interessam pela linguagem e que se pronunciaram sobre o tema, a importância de não privar os nossos discentes jovens do direito de adquirir domínio sobre a norma culta, uma vez que se trata da única maneira de ascenderem na sociedade... (RAJAGOPALAN, 2012b apud CORREA, **Política Linguística e ensino de língua.** Campinas, SP:Ponte Editores, 2014, p.75)*

1. Gostaríamos de ouvir o grupo se manifestar a respeito da experiência de elaborar avaliações em conjunto depois da realização do 1º. Grupo de Estudos. Houve alguma alteração na forma de trabalho? Vamos comentar como está acontecendo.
2. Em algumas entrevistas, houve comentários sobre o quanto é difícil questionar uma prova organizada por outro professor, pois a crítica ao trabalho pode ser confundida com uma crítica ao colega. Outros professores, no entanto, comentaram que se sentem bem quando encaminham uma proposta de atividade ou avaliação e os demais concordam, elogiam. Vamos comentar um pouco sobre tais observações: é possível fazer críticas? Caso seja, de que forma? E os elogios ajudam o professor em seu trabalho? De que forma?

3. Uma professora sugeriu como prática ideal uma reunião de professores, numa tarde, para a elaboração da avaliação, cada professor levaria suas sugestões e juntos montariam toda avaliação. O que vocês acham desta proposta? Quais seriam os pontos positivos e negativos deste trabalho?
4. Analisando o segundo trecho (do autor RAJAGOPALAN) apresentado acima, gostaria de ouvir a opinião do grupo sobre as afirmações do autor.
5. Nas entrevistas achamos muito interessante o comentário sobre o processo de avaliação que é uma forma de padronizar as sedes, ou seja, mostrar que o ensino/a cobrança são iguais. Gostaríamos de ouvir comentários a respeito disso.

ANEXO G

Roteiro das Entrevistas com os Professores

Nome completo

Idade

Sexo

Tempo de atuação profissional

Série em que atua atualmente

Disciplina(s) que ministra

Formação Acadêmica

Instituição

Ano de Conclusão

Possui Pós/Mestrado/...

1. Professor(a), gostaria que você comentasse sobre o que você pensa sobre o processo de elaboração de provas proposto pelo colégio.
2. Como você se sente ao participar desse processo de elaboração?
3. O que você considera importante, positivo nesse trabalho?
4. Você acha que ele auxilia o seu trabalho de sala de aula?
5. O que você considera negativo nesse processo?
6. Você acha que ele prejudica de alguma forma seu trabalho de sala de aula?
7. Comente sobre as angústias que sente ao participar ativamente deste processo.
8. Comente sobre as realizações que você, professor, alcança ao participar ativamente deste processo.
9. Na correção das provas, quais questões você considera que levantam mais problematizações? Por quê? Explique.
10. Para realizar a correção das questões que dizem respeito a gramática, em quais critérios você se baseia? Já aconteceu de alguma questão gerar dúvida? Você se lembra de alguma? Comente.
11. Como você definiria “língua” e “gramática”? Faça um breve comentário.
12. Você acha que a formação acadêmica do professor influencia no formato e na elaboração da prova? De que modo?
13. Considerando a experiência do grupo na elaboração/correção das provas, você acredita que o formato do processo já está definido ou deveria ser repensado?
14. Caso deva ser repensado, de que forma? Em que sentido? Quais seriam suas sugestões para aprimorar o trabalho?
15. Para você, o professor pode trabalhar de maneira autônoma dentro desse processo? Explique.
16. E quanto ao companheirismo ou segurança do professor, é possível falarmos que o processo dá mais segurança ao professor? Comente.

ANEXO H

Entrevista com o Professor 6

Dia 12 de agosto de 2015.

Pesquisadora: O que você pensa sobre o processo de elaboração de provas proposto pelo colégio?

P6: *...Bom é meu primeiro ano elaborando provas em conjunto, no coletivo. Eu gostei bastante porque muitas vezes você coloca uma questão na tua prova individual e acha que está certo, e com a opinião de outro professor você percebe outro olhar, você percebe que não abrangeu tudo, não contemplou tudo o que você queria, que ficou com duplo sentido, outra interpretação, isso é muito bom, eu gostei bastante desta proposta do colégio, ter a visão dos outros professores.*

Pesquisadora: Como você se sente ao participar desse processo?

P6: *Eu me sinto muito bem, muito bem mesmo. Isso faz com que a gente pense no modo de ensinar do outro, o que o outro pode me auxiliar para o preparo das minhas aulas, das minhas avaliações.*

Pesquisadora: O que você considera positivo neste trabalho?

P6: *O trabalho em grupo.*

Pesquisadora: Você acha que isso mudou o seu trabalho em sala de aula?

P6: *Mudou e mudou para melhor. Assim, eu não posso abordar o que está no livro, ou só o que eu considero perfeito, importante. Nesse trabalho, a minha visão que era aberta, se expandiu mais. E pensar em conjunto, por exemplo, a professora X, quando encaminha uma atividade para todos do grupo, da série. A mesma coisa acontece com o professor Y e o W. Trabalhar em grupo é muito bom, você se sente mais animada, mais motivada, às vezes uma atividade dá certo com uma turma e pode dar certo em outra.*

Pesquisadora: O que você considera negativo neste processo?

P6: *Às vezes, um pouquinho falta de comunicação. Vou abordar o porquê. Às vezes, por educação, acaba dizendo que está tudo bem, mas fica com medo de dizer que está,... assim. Eu vejo por mim, eu tenho medo de expor a minha opinião e quem elaborou a prova, não gostar... Uma vez, a professora Z encaminhou a prova e eu não concordei com uma questão, o professor Y e o W também. Eu reclamei e pedi para tirar aquela questão e eu acredito que ela não gostou muito. Entendeu, então eu prefiro aceitar, para não contrariar... Eu achei que ela se chateou. O medo de ofender os outros, o medo de ela ficar chateada. Pelo fato de estar menos tempo no colégio eu não me senti bem, não me senti à vontade para questionar. Eu me senti errada, fui e pedi desculpas para ela, ela disse que tudo bem, é assim que acontece e que o trabalho é assim mesmo. Eu me senti errada por ter questionado ela.*

Pesquisadora: Quais são as angústias?

P6: *Por exemplo com a professora X e com a professora V, que eu tenho mais afinidade, encontro mais, fica mais fácil. Acredito também que a personalidade influencia muito. A professora Z é mais fechada, mais na dela, não que ela não seja uma pessoa legal, boa, mas é mais fechada. Os outros são mais descontraídos, a gente se encontra mais, conversa mais.*

Pesquisadora: Quais realizações você alcança ao participar ativamente desse processo?

P6: *A melhoria das aulas, a abertura, um pensamento novo, que eu posso trabalhar com os meus alunos de uma forma mais abrangente. Principalmente eu, o professor Y e o W, nós conversamos mais, parece que virou uma panelinha e trocamos figurinhas. Ah, eu vou dar este exercício que você tem, vamos trocar, vamos ver como fazer e também criou-se uma amizade. Gerou um convívio muito bom.*

Pesquisadora: **Na correção das provas, quais questões você acha que geram mais problematizações? Discussões?**

P6: *Teve uma questão do texto da carta pessoal que várias respostas se encaixavam naquela questão. Então sentamos eu, o professor Y e o W e vimos o que nós iríamos aceitar como resposta correta. Quem respondesse um dos três tópicos, estaria certo. E cada um tem a sua visão. Na hora de entregar a prova aos alunos, eu expliquei a situação para a turma. Cada um tem uma visão. Quando eu tenho uma dúvida eu levo para os professores, olha como podemos corrigir aqui? Por exemplo, na última prova, bimestral, havia a pergunta sobre o tempo que passaram na caverna. Eu não havia percebido que eles entraram em junho na caverna. Na minha conta dava menos de um mês. O professor W disse, veja professora o que está perguntando... Aí eu fiz a conta e deu um mês e meio. Isso é muito bom, às vezes você não presta atenção nestes pequenos detalhes que vão interferir na nota do aluno. Estas são questões de interpretação. Quanto à gramática, chegamos ao consenso que vamos respeitar a norma. Não tem como considerar uma coisa que não está dentro do solicitado. Por exemplo se o aluno acertou metade, se considera a metade, 50%. Nas questões de marcar x, por exemplo, eles deveriam explicar o porquê da acentuação do verbo ter, teve gente que marcou a primeira e a segunda questão, e a resposta certa era só a segunda. O professor Y mostrou veja bem, o aluno marcou mais um, menos um então a questão foi anulada. O aluno disse que marcou a resposta certa, era apenas uma alternativa e ele marcou duas, então anulou a questão. É isso que é interessante, ter outras opiniões para conversar com o aluno.*

Pesquisadora: **Para realizar a correção das questões que dizem respeito a gramática, em quais critérios você se baseia? Já aconteceu de alguma questão gerar dúvida? Você se lembra de alguma? Comente.**

P6: *Sim, o caso desta do verbo ter. Era uma frase que apresentava o verbo ter e a questão era explicar por que o verbo ter era acentuado. Eram respostas parecidas. Questões de gramáticas são fechadas e espera-se que os alunos tenham respostas fechadas. Então só tem uma opção. Os alunos questionam por que eu não considere. Na tirinha da abelha, tinha para achar os dígrafos e encontros consonantais. Uns colocaram dos quadrinhos que não foram indicados. Quem colocou dígrafos vocálicos e consonantais eu considere. Pois na questão não especificava. Fizemos revisão e eles foram bem. Fiz exercícios com eles, não os mesmos exercícios da prova.*

Pesquisadora: **Como você definiria “língua” e “gramática”? Faça um breve comentário.**

P6: *Bom, vou falar o que todo mundo fala, mas o que eu acredito. Gramática é uma coisa tão fechada, desculpe utilizar o termo, tão idiota, por que é regra e ninguém quer respeitar as regras, e a gramática envolve a escrita, claro que eu tenho que saber falar corretamente dependendo da situação e é isso que fica lindo na língua: eu me expressar gramaticalmente em qualquer situação. Eu não vou falar com meus amigos: “O senhor poderia por favor me passar a bola...” Vou falar: “Chute aí a bola!”. E a língua dá essa abertura, de fazer essa mescla, ela é viva, não que a gramática seja morta. Eu vou falar, ensinar a gramática para quê, nos dias de hoje? Por que estudar isso? Porque você precisa saber se portar bem diante de determinado assunto, aí eles percebem que há uma grande diferença entre a língua falada e a escrita e você consegue se expressar melhor na escrita, principalmente na questão da ironia. Você fala e percebe pelo tom de voz, pela entonação que você dá. Já no texto não,*

you need to write, place the punctuation, so that the person who is reading perceives what you want to say. The students do this... well I am fascinated by grammar. Professor Y lives correcting me, but I say, professor is spoken language. He questions "But you are in school, in a formal situation" and then I say "It's good professor! I will correct it!" But it is very legal to work with him.

Pesquisadora: Você acha que a formação acadêmica do professor influencia no formato e na elaboração da prova? De que modo?

P6: *Sim, vou dar um exemplo bem claro de quando era aluna. Eu amo a professora T, o jeito dela explicar, o jeito dela ensinar ela consegue deixar a aula mais dinâmica. A professora S era mais paradona, não que eu tirasse nota baixa, mas eu me espelho muito mais no jeito de dar aula da professora T do que na professora S. Por isso minhas aulas de espanhol são bem dinâmicas. E nas aulas de português também tento ser mais dinâmica pois sempre tive bons professores de português. Quando eu digo "Tchau pessoal, está na hora!" Os alunos falam "Mas já professora!" Eu digo "Eu já briguei o suficiente com vocês, já fizemos atividades, já fizemos isso...aquilo" Tanto é que quando passa o horário eles falam também.. A formação interfere, as provas da professora T "é isso que eu quero, era uma prova mais prática e mais fácil de resolver do que a do professor R ou da Q. Faziam três, quatro linhas de enunciado. A praticidade que ela usava nas dela eu tento usar nas minhas... Estou aprendendo muito com a professora P... Para fazer a prova mensal, fico pensando como a professora P faria este enunciado. Eu e o professor W fomos na palestra da SM e comecei a praticar o que aprendi... Eu cheguei na sala e dei três ordens. Agora eu dou uma ordem de cada vez, mudou radicalmente o jeito de trabalhar nos sextos anos... Eu já fazia isso, chegar na sala e perguntar ao aluno "Oi como você está?" Dar atenção ao aluno... Eles chegavam me abraçavam, me aproximava... O envolvimento, o acolhimento, o elogio, a atenção,... às vezes eles precisam só de um olhar... Eu falo pra eles, não tem certo nem errado, tem pontos de vista, não quero só sim ou só não. Quero uma resposta elaborada. No 6º A eles são bagunceiros, mas estão desenvolvendo.*

Pesquisadora: Considerando a experiência do grupo na elaboração/correção das provas, você acredita que o formato do processo já está definido ou deveria ser repensado?

P6: *Está em evolução, não está definido está sempre em evolução. Eu não posso como professora parar no tempo. Se nós pararmos estamos errados, há tanta mudança, então por que eu não posso mudar. O meu jeito de ensinar funciona com o aluno A, mas não funciona com o aluno B, eu trabalho o mesmo assunto em turmas diferentes e o trabalho fica diferente. Então a prova está em evolução, não tem como ficar estagnada.*

Pesquisadora: Caso deva ser repensado, de que forma? Em que sentido? Quais seriam suas sugestões para aprimorar o trabalho?

P6: *Olha, eu não sei, eu gosto muito de ilustrações, eu acredito que deveria ter mais imagens na prova deles. A troca de mais ideias seria muito bom. Olha é a primeira vez que eu trabalho nesse processo e estou adorando.*

Pesquisadora: Para você, o professor pode trabalhar de maneira autônoma dentro desse processo? Explique.

P6: *Você não é barrado pelo processo. Sua sugestão é aceita. Mas eu morro de medo de trabalhar em grupo, por outro lado é muito bom.*

Pesquisadora: E quanto ao companheirismo ou segurança do professor, é possível falarmos que o processo dá mais segurança ao professor? Comente.

P6: *Dá, porque não ficam questões muito fechadas para uma turma. Às vezes a gente nem pensou numa proposta e vem um professor e traz uma ideia, ou sana uma dúvida. Por*

exemplo a professora X sugeriu o trabalho de uma música “A princesinha”, mas eu não sou obrigada a trabalhar aquilo. A professora V perguntou se a gente tinha um texto para a prova do sétimo ano, eu pesquisei e mandei uma entrevista com a Pitty. Ontem eu tinha esquecido e a professora disse que gostou do meu texto, ela disse “é um texto para jovens, os alunos vão gostar”. O companheirismo surge. Eu levo sugestões e ela gosta. Ela também bate na minha porta e diz olha tenho esse exercício, você quer. Isso é muito bom.