

A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Tiago Sousa Santos¹

Resumo: Este artigo discutirá sobre a avaliação da produção textual no Ensino Médio. Para isso, serão analisados uma atividade avaliativa e um questionário, coletados no segundo semestre do ano de 2012, em uma escola pública e tecnológica, localizada na periferia de Belém-Pará. Metodologicamente, a pesquisa contou com a aplicação de questionário e coleta de uma prova avaliada pela professora. A investigação tem base na concepção de língua como interação e dialogismo (cf. Bakhtin/Volochinov, 2004). Os resultados apontam para o uso de metodologias e concepções divergentes na avaliação da produção de textos e indicam a necessidade de uma prática não estática com os textos na escola.

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

Abstract: This article will discuss the evaluation of textual production in high school. For this, an evaluative activity and a questionnaire, which were collected in the second semester of 2012 in a public and technological school located on the outskirts of Belém-Pará, will be analyzed. Methodologically, the research involved the use of questionnaire and the application of a test analyzed by a teacher. The investigation is based on the concept of language as interaction and dialogism (cf. Bakhtin / Voloshinov, 2004). The results point to the use of different methodologies and concepts in the evaluation of the production of texts, and indicate the need for a non-static practice with texts at school.

Keywords: Evaluation. Textual production. High school.

1 Introdução

Neste artigo, discutiremos sobre a avaliação da produção textual. Faremos uso de dois dados coletados no segundo semestre de 2012: um questionário aplicado a uma docente e uma prova corrigida por ela. Esses dados foram coletados no contexto da disciplina de Atividades Práticas de Docência III (APD III)², caracterizada pela realização de investigações sobre o ensino de Língua e Literatura no Ensino Médio (EM). Dentre elas, a produção textual no EM, objeto deste artigo.

Realizamos a pesquisa no segundo semestre do ano de 2012 em uma turma de quinta fase (segundo ano) do curso de secretariado, de uma escola de EM pública e tecnológica, localizada em um bairro de periferia da cidade de Belém-Pará. A disciplina voltada à

¹ Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. Belém-Pa. E-mail: tsantos36@gmail.com.

² Ementa da disciplina: ementa a “instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e suas literaturas” (UEPA, 2010, p. 36). É uma disciplina ministrada no terceiro ano do curso de Letras – Língua Portuguesa da UEPA.

produção textual era denominada de Técnicas de Redação Comercial, com conteúdos referentes ao ensino médio e profissionalizante.

Situamos nossa investigação em uma concepção de linguagem como interação e diálogo (cf. Bakhtin/Volochínov, 2004), em que esses dois últimos são indispensáveis para a existência de uma língua. Estamos também situados nos estudos em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas, área voltada à descrição e análise de práticas e conceituações didáticas no ensino/aprendizagem de línguas.

Além desta introdução, este artigo está dividido em mais quatro partes. Na primeira, problematizaremos a avaliação. Na segunda, faremos reflexões sobre a produção textos no ensino médio. Na terceira, analisaremos os dados coletados com base em nossa análise. Na quarta, traremos as nossas reflexões e apontamentos sobre a pesquisa.

2 A problemática de avaliar

Avaliar, de um modo geral, sempre causou muito mal estar na classe. De um lado, os professores não se sentem à vontade para fazerem isso. De outro, os alunos sofrem porque a avaliação tem um valor social. Muitas vezes, pode até ser responsável pela desistência ou desmotivação em estudar.

Por causar muito mal estar, a avaliação tem um grande reconhecimento na escola. Muitos pensam, inclusive, que a avaliação surgiu com ela, o que é errado, pois Ferreira e Leal (2007) fornecem evidências de que o ato de avaliar não existe só na escola, já que “constantemente nos deparamos com situações que exigem de nós ponderações, reflexões, avaliações” (p. 12). Tais situações estão presentes nas ações mais simples, como “uma simples ida ao comércio” (p. 12), e nas mais complexas, como a decisão de uma profissão. Avaliar está, portanto, presente no nosso dia-a-dia.

Quando avaliamos, geralmente, podemos avaliar a nós mesmos ou ao nosso próximo. Se emitimos um julgamento de valor sobre nossas próprias atitudes e ações nos **autoavaliamos**. Caso avaliemos o outro, desempenhamos uma **avaliação horizontal** (cf. Antunes, 2009). Na maioria das vezes, temos um olhar mais crítico sobre as ações do outro do que sobre as nossas. E podemos ser duramente criticados pelo outro por sermos assim!

Já na esfera escolar, em especial, Ferreira e Leal (2007) apontam que no início do sistema educacional brasileiro:

O sistema educacional brasileiro, organizado em séries desde o início de sua formação, foi reconhecido por diversos autores como aquele que selecionava “os melhores”, ou seja, os que mais se adaptavam às exigências escolares, e encaminhava os alunos aos tipos de educação oferecida: ensino primário para muitos, médio para alguns e universitário para poucos. (p. 15)

Marchesan (2011) argumenta que essa prática, “a de avaliar apenas o produto, ao final de um período de ensino, não atende nem a estrutura social atual nem as novas teorias de ensino/aprendizagem” (p. 204). Mais adiante, a autora denomina a perspectiva de avaliação da citação acima de **tradicional**.

Dependendo do contexto, essa forma de avaliar também pode ser chamada de **somativa** ou **classificatória**. Ela se caracteriza, em termos gerais, pela ênfase nestes aspectos: “a) a ideia de classificação; b) a identificação com a medida; c) a fixidez dos objetivos; d) a valorização de comportamentos observáveis; e) a existência de referenciais predefinidos de julgamento” (SUASSUNA, 2007a, p. 28).

Na história mundial, essa perspectiva surge no século XIX, sob a influência de correntes teóricas que analisam quantitativamente o fenômeno, como as ciências exatas e a psicometria. Avaliar tenta se tornar um fenômeno objetivo, com base no certo e errado. Há uma assimetria entre o aluno, único responsável pelo acerto ou erro, e o professor, o único avaliador da classe.

Para exemplificarmos, retornaremos ao estudo de Marchesan (2011) acerca da avaliação. Nele, a pesquisadora questiona quatro docentes de língua inglesa sobre o ato de avaliar, na condição de professoras e antigas alunas. Quando eram discentes, as quatro apontaram dificuldades e estranhamentos em terem sido avaliadas. Todas relatam que tiveram medo, pavor e pânico quando tiveram contato com a prova. Apesar de ter esses sentimentos quando foram alunas porque eram avaliadas somativamente, as docentes tentam avaliar seus alunos de maneira quantificável e objetiva, com o instrumento prova, que serve somente, de acordo com as docentes, para verificar o conteúdo ensinado. No fim, a estudiosa conclui que a prática da avaliação somativa é, ainda, a mais presente em classe.

Enquanto isso, nas pesquisas de Tardif e Lessard (2012) acerca do que acontece no trabalho docente:

Verifica-se, portanto, que as atividades de avaliação não se limitam a dar notas em alguns momentos determinados pela burocracia escolar. Trata-se, pelo contrário, de atividades complexas, contínuas, que tomam formas diversas; elas se baseiam em diferentes critérios e dão lugar a tratos significativos com os alunos, os pais, os administradores escolares e a sociedade em geral, pois, ao serem registradas, essas avaliações servem para comparações de rendimentos das escolas (p. 137).

No sentido contrário dos apontamentos de Marchesan (2011), as investigações de Tardif e Lessard (2012) revelam que a avaliação, na prática, vai muito além de atribuir notas aos alunos, pois o ato de avaliar é complexo e é uma atividade intersubjetiva entre os participantes da comunidade escolar. Isso justifica o porquê de não existir uma avaliação “neutra” ou objetiva.

Amparados no fato de que avaliar é uma atividade intersubjetiva e complexa, de que

aprender é algo contínuo e de que a avaliação não é definitiva, isto é, um produto; muitos estudiosos contestam o paradigma da avaliação tradicional, somativa ou classificatória. Isso ocasionou no surgimento da **avaliação formativa**, que, dependendo do contexto, pode ser também denominada de contínua, emancipatória ou democrática. Segundo Suassuna (2007a):

A avaliação formativa é comprometida com uma educação democrática; consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos. A natureza formativa da avaliação remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem (p. 41).

Nessa perspectiva, a avaliação é um processo. Ela se articula com a aprendizagem e se desenvolve a partir dela, na medida em que uma não existe sem a outra. Há uma relação de simetria entre professor e aluno, pois a avaliação assume um caráter retrospectivo e prospectivo. O docente, portanto, revê as metodologias realizadas no ensino a partir de seu instrumento avaliativo e, por meio disso, avança nos conteúdos. Temos aqui uma relação recíproca entre ensinar e avaliar (Antunes, 2011).

Na teoria de Bakhtin (2003), há aproximações entre o dialogismo e avaliação formativa, afinal, o autor nos faz lembrar da “avaliação como momento indispensável do conhecimento dialógico” (p. 400). Avaliar, então, se torna inseparável de um contexto dialógico e não existe sem o encontro, a relação e o diálogo. Mesmo que nos autoavaliemos, estaremos em um contexto dialógico porque o sujeito é internamente dialogizado (Faraco, 2013).

Já Luckesi (2012) é um pouco mais radical em relação aos paradigmas de avaliação. Somente é avaliação a perspectiva que denominamos aqui de formativa. Para o autor, a escola atual está longe de avaliar: o que ela faz se restringe a examinar e verificar o aluno, pois o teórico constata que instrumento mais usado na escola – a prova – é elaborada para o erro e não para diagnosticar a aprendizagem. Faltam, assim, os professores aprenderem a avaliar os alunos, no intuito de ensiná-los para a cidadania.

Quando tomamos por objeto de avaliação um texto escrito, mais dificuldades aparecem. Passemos a elas.

2.1 Breve histórico e paradigmas na avaliação de textos

Outras reflexões, além das problematizadas acima, surgem quando temos por objeto a avaliação de textos. Aliás, é indispensável relacionarmos o nosso objeto com o ensino médio,

cujas séries são caracterizadas pela forte relação com o vestibular, definido em Antunes (2011) como:

Um conjunto de provas em torno dos programas curriculares desenvolvidos até o final do ensino médio, instituído para avaliar e selecionar os candidatos ao ensino superior. Naturalmente, estes objetivos deixaram o vestibular, nos primeiros anos de sua instalação, em forte vinculação com o ensino médio, sendo os conteúdos das provas pensados a partir dos programas curriculares vigentes. Ou seja, as provas eram elaboradas conforme os programas executados (p. 13).

Com a grande repercussão do certame, as provas selecionaram objetos de ensino e de avaliação na escola, que passaram a ser escolhidos por meio dos programas dos processos seletivos e dos conteúdos que mais caíam nas questões do vestibular. O ensino (e a avaliação), que copiava a prova (Antunes, 2011) se pautava nas regras, nas nomenclaturas e nos conteúdos metalinguísticos, apenas com questões objetivas.

Logo após, na tentativa de incluir conhecimentos textuais da escola, a redação fez parte do vestibular, alcançando um *status* de disciplina na escola, com professor e carga-horária próprios. Grafocêntrica, essa matéria objetivava ampliar a competência comunicativa de produzir textos escritos, com foco nos “tipos” que mais caíam nas provas.

Mesmo com inúmeras iniciativas de programas e de conteúdos de vestibulares, a inserção da produção de textos escritos na escola, de acordo com Antunes (2011), continua sendo feita em condições limitadas, com um texto “engessado” e sem interlocutor. Surgem, neste contexto, as famosas dicas e técnicas (ou “macetes”) nas aulas de redação, que “acrescentam muito pouco e não fazem de ninguém um sujeito competente em escrita” (ANTUNES, 2009, p. 168). Tais “dicas”, na maior parte, se pautam no que não se deve fazer na produção escrita e não nos acertos, muito menos no que se faz, de fato.

Em seu turno, Geraldini (2004) historiou o percurso relatado acima por Antunes (2011) e o denominou de passagem da “redação” para a “produção de texto”. De acordo com o autor, os dois termos não significam a mesma coisa, haja vista que as duas palavras indicam tendências e ideologias distintas. Na redação, o olhar do professor-avaliador se foca exclusivamente nos erros e no atendimento às dicas. Enquanto isso, na produção, o olhar do docente, mais ampliado, se volta para os aspectos particulares e globais do texto, como a situação de produção, o dialogismo, os elementos linguísticos e os critérios de textualidade.

Marcuschi (2007), por sua vez, denomina o megagênero produzido pelos alunos com fins pedagógicos de “redação escolar”. Para a autora, esse tipo de enunciado engloba uma tipologia com dois grupos, não dicotômicos e não contraditórios entre si: a) redação clássica e b) redação mimética.

O primeiro grupo, **a redação clássica**, é a tradicional redação escolar, que se inicia a partir da indicação de um tema, sem condições dialógicas e restritiva à classe. Sobre isso, a autora afirma que:

Na escola, via de regra, as condições de produção não são apresentadas. Quando é solicitada do aluno a escrita de um texto a respeito de um determinado tema ou gênero escolarizado, as recomendações mais comuns são: atenha-se ao tema; escreva um texto com começo, meio e fim; observe a grafia correta das palavras; não faça parágrafos longos; não faça parágrafos curtos, ou variantes desse tipo de comando, que em nada contribuem para ampliar as competências de escrita do aprendiz (p. 63).

Nessas condições, o paradigma de avaliação geralmente realizado é o somativo. Os critérios se pautam em dois aspectos: no cumprimento do que é pedido pelo professor e no atendimento às técnicas, avisadas previamente. Há pouco ou nenhum foco na análise de texto e nos efeitos de sentido.

O segundo subgrupo, a redação mimética, é caracterizado pela variação de um gênero textual de referência com o fim de ensino-aprendizagem. São, assim, mantidas as características originais do texto e adicionadas as categorias que dizem respeito à apropriação de determinado aspecto do gênero pelos alunos. É, em síntese, a mesclagem entre o gênero de referência e a redação escolar. Produz-se um modelo do gênero, com o fim de melhorar a competência comunicativa do aluno.

A perspectiva de avaliação usada nesse subgrupo, em geral, é a formativa, que considera o texto como processo e não como produto. Os critérios avaliativos não se restringem somente ao uso “correto” da ortografia no texto, mas há outros elementos a serem considerados, como os linguísticos, os de textualização e os pragmáticos. Há uma mobilidade no texto. São constantemente sugeridas atividades de refacção e retextualização.

Após a explanação desses paradigmas e as problematizações postos sobre a avaliação e produção de textos no ensino médio, seguiremos para a análise de dados.

3 Análise de dados

Como dito na introdução, coletamos dois instrumentos para a análise de dados: um questionário aplicado à professora e uma prova de redação corrigida por ela. Iremos primeiro ao questionário e, na sequência, nos focaremos na proposta de redação.

3.1 Questionário:

Logo no início de nossa investigação, aplicamos um questionário destinado à professora, que contou com indagações de múltiplas escolhas e perguntas discursivas. Sobre pergunta e resposta, Bakhtin (2003):

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (p. 408).

Perguntas e respostas cabem em mais de uma consciência. Dialogicamente, cada resposta gera uma nova indagação, o que supõe um certo distanciamento entre os que perguntam (nós, pesquisadores) e a que responde (a professora da turma).

Privilegiamos, em nosso questionário, as questões de múltipla escolha por serem mais simples e fáceis de serem respondidas. No entanto, também elaboramos questões discursivas. A professora assinalou as respostas com X e justificou quando o comando pedia. Quando marcava a alternativa “nenhuma das acima” ou “outra”, a docente respondia discursivamente.

Dividimos o questionário em três blocos: 1) formação da docente; 2) ensino de língua, em que questionamos as particularidades de suas aulas; e, 3) avaliação, com perguntas sobre a sua forma, instrumentos e metodologias de avaliação.

3.1.1 Primeiro eixo (estrutura da escola e formação do professor):

No primeiro eixo, a docente assinalou que:

- a) conceber a língua como meio de interação
- b) ter como objetivo desenvolver competências comunicativas, como a leitura, a oral, a escrita e a criticidade;
- c) suas aulas se pautam em ensino de regras gramaticais, de tipos textuais – narração, descrição, dissertação, argumentação e exposição – e de textos e de assuntos que possibilitam a reflexão e o uso da língua e dos temas.

Verificamos que a docente usa, em sala de aula, conceitos teóricos que parecem ser conflituosos. Sua concepção norteadora analisa a língua como interação e/ou dialogismo. Mas, as aulas se pautam em ensino de regras gramaticais e de tipos de textos. Para Beth Marcuschi (2007), esses tipos de texto assumem condições dialógicas próprias na esfera escolar e assumem o *status* de gêneros escolares. Já para Geraldi (2004), o trabalho com esses tipos não é um trabalho com texto porque não há condições de produção.

Logo após, questionamos:

d) Os alunos conseguem corresponder aos objetivos propostos? Por que você acha que sim/não?

R: Em parte. Muitos já manifestaram interesse nas aulas, disciplina, leitura, poesia, o que antes era difícil, a aversão era mais visível. Outros estão em processo de “conquista”.

Observamos que, segundo a docente, alguns alunos já atenderam aos objetivos propostos, cuja justificativa consiste no interesse e na conquista por parte da professora, ou seja, na motivação. Motivação, para Tardif (2012), é “uma atividade emocional e social que

exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.” (p. 268). Para incentivar os alunos, a professora mobiliza – em classe – várias ações, com o fim de alcançar os objetivos pretendidos.

No fim, indagamos:

e) Você acha que seu aluno conseguirá se expressar em todas as situações comunicativas reais a partir do modo que está lecionado português? Justifique

R: Sim. Uma vez que considero que ele deve dar conta de argumentar, refletir, ter discernimento na hora de concordar, de divergir, etc.

A docente acredita que o seu ensino fará com que os alunos desenvolvam a competência comunicativa, já que os alunos lidam socialmente com uma série de contextos nos quais eles argumentam (concordar e divergir) e refletem.

Na sequência, após realizarmos uma série de perguntas acerca do ensino, deixamos um terceiro tópico, destinado à avaliação, em face da interdependência entre o ensino e a avaliação.

3.1.3 Terceiro eixo (avaliação):

No último eixo, a docente assinalou que:

- a) ela e o conselho de classe avaliam os alunos;
- b) sua avaliação é baseada em textos, situações concretas de uso da língua e regras gramaticais;
- c) na avaliação de textos, são considerados fatores pragmáticos e normativos;
- d) após a avaliação, ela reconsidera seu instrumento de avaliação e vê metodologias;
- e) acha que os alunos melhoram após a avaliação, por considerar o aprendizado processual e construtivo;

Constatamos que a docente é a única avaliadora dentro da classe. Não há a possibilidade da autoavaliação e nem de avaliação horizontal, o que corresponde para as constatações de Antunes (2009), que dizem que o professor, no geral, é o único avaliador na classe. Já Suassuna (2007a), denomina esse fenômeno de **hipertrofia do avaliador**, que é “um agente externo e especializado, investido de um alto grau de poder, submete alunos e/ou escolas a uma normatividade absoluta, produzindo hierarquias e juízos categóricos” (p. 35).

Fora da classe, há outra instituição que avalia os alunos, o conselho, que “foi criado para minorar o exercício arbitrário por parte do professor” (LUCKESI, 2012, p. 86). Acreditamos que, no caso da escola e da disciplina em questão, o conselho pode ter a função de diminuir a hipertrofia do avaliador.

Ainda que a docente seja a única avaliadora dentro da classe, pensamos que seu paradigma de avaliação se aproxima do formativo, pois ela acredita que a aprendizagem é processual e contínua, o que nos remete à afirmação de Antunes (2011), para a qual “a

avaliação, em função mesmo de sua finalidade, deve acontecer em cada dia do período letivo, pois a aprendizagem, também, está acontecendo todo dia” (p. 160).

Contudo, quando indagamos no questionário:

j) Que avaliação você faz?

R: Avaliação somativa e processual

Há, a rigor, outra confusão teórica e metodológica: a docente nomeia sua avaliação de somativa e processual. Se definimos o processo como “conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório” (LUCKESI, 2012, p. 63), acreditaríamos que a categoria “processual” é nada mais do que avaliar formativamente. Nessa perspectiva, a professora executa os dois paradigmas de avaliação, o que ocasiona em confusões teórica e metodológica.

Talvez ela tenha denominado sua avaliação de somativa porque os alunos devem alcançar no final do ano letivo uma média, resultado da soma de avaliações, e, dentro desse sistema, a professora tenta avaliar seus alunos formativamente, chamado também de processual. Há, nessa direção, um misto de avaliações: a docente deve responder a uma normativa da escola e, ao mesmo tempo, tenta implementar a avaliação formativa.

Perguntamos, a seguir:

f) Que critérios você adota nos seus procedimentos avaliativos?

R: Desenvolvimento integral dos alunos, interesse e envolvimento nas atividades da escola, da disciplina e da área de conhecimento.

g) Que metodologias são usadas?

R: • Exames orais (seminários, debates, produção oral, exposições, etc.);

• Exames escritos (produções escritas, interpretação de texto, textos avaliativos);

• Observação nas atividades (participação e envolvimento).

A docente considera, nos seus procedimentos, os critérios “desenvolvimento”, “interesse” e “envolvimento”. Sua avaliação, assim, vai além da sala de aula, pois ela considera o envolvimento dos alunos nas atividades da escola, o que a aproxima novamente da avaliação formativa. Os instrumentos adotados nessas avaliações são as observações, exames com os gêneros do discurso (seminários, debates, produção oral, exposições) e exames escritos.

No entanto, no que tange à avaliação da produção de textos, parece que não há uma definição clara dos objetos: no item II do questionário, ela denominou que sua concepção de língua é pautada no dialogismo. Já no item III, assinalou que avalia com base em textos, situações concretas de uso da linguagem e em regras gramaticais. Há, novamente, uma mistura de concepções e de conceitos distintos.

Percebemos, portanto, que a docente pode mobilizar conceitos díspares na avaliação de textos, oriundos de concepções teóricas diferentes, ou tenta dar conta de tudo, sem saber

como avaliar. Alguns de seus objetos parecem dessemelhantes, o que pode dar origem a práticas confusas. Em alguns momentos, parece que ela trabalha com a redação como objeto de avaliação. Em outros, ela trabalha com a produção textual, nas definições de Geraldi (2004).

Só a análise de uma avaliação de uma produção textual, feita pela professora, demonstraria como ela avalia de fato. Iremos a ela.

3.2 A produção textual

A produção de texto, dentro da escola, foi um instrumento usado pela professora para avaliar os alunos na disciplina “técnicas de redação comercial”. Para melhor análise, definiremos os instrumentos de avaliação como “conjunto de tarefas, atividades, exercícios, testes etc. que aplicamos com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos” (SUASSUNA, 2007b, p. 111), que “expressam uma determinada concepção de linguagem (e de ensino-aprendizagem na área da linguagem)” (p. 114).

No contexto em questão, o instrumento usado pela professora foi a prova/teste, um instrumento de medida caracterizado por ser aplicado em um dia, horário e espaços determinados previamente pela professora ou pela escola, que necessita da nota para registrar os resultados da aprendizagem (LUCKESI, 2012).

A sala, os alunos e os professores estavam, então, durante a produção textual em condições diferentes dos dias ditos “normais”: as cadeiras foram dispostas de maneira que os alunos não pudessem “colar” e eles produziram o texto em um tempo e um horário determinado, com ansiedade e nervosismo.

Analisaremos, primeiramente, a proposta de produção de texto para depois discutirmos a avaliação da produção feita pela docente.

LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO:

“A Vergonha” - Crônica de Luiz Fernando Veríssimo sobre o BBB

Que me perdoem os ávidos telespectadores do Big Brother Brasil (BBB), produzido e organizado pela nossa distinta Rede Globo, mas conseguimos chegar ao fundo do poço. A décima (está indo longe) edição do BBB é urna síntese do que há de pior na TV brasileira. Chega a ser difícil encontrar as palavras adequadas para qualificar tamanho atentado à nossa modesta inteligência.

Dizem que Roma, um dos maiores impérios que o mundo conheceu, teve seu fim marcado pela depravação dos valores morais do seu povo, principalmente pela banalização do sexo. O BBB 10 é a pura e suprema banalização do Sexo. Impossível assistir este programa ao lado dos filhos... Gays, lésbicas, heteros... todos na mesma casa, a casa dos “heróis”, como são chamados por Pedro Bial.

Não tenho nada contra gays, acho que cada um faz da vida o que quer, mas sou contra safadeza ao vivo na TV, seja entre homossexuais ou heterossexuais. O BBB 10 é a realidade em busca do IBOPE. Veja como Pedro Bial tratou os participantes do BBB 10. Ele prometeu

um “zoológico humano divertido” . Não sei se será divertido, mas parece bem variado na sua mistura de clichês e figuras típicas.

Se entendi corretamente as apresentações, são 15 os “animais” do “zoológico”: o judeu tarado, o gay afeminado, a dentista gostosa, o negro com suingue, a *nerd* tímida, a gostosa com bundão, a “não sou piranha mas não sou santa”, o modelo Mr. Maringá, a lésbica convicta, a DJ intelectual, o carioca marrento, o maquiador *drag-queen* e a PM que gosta de apanhar (essa é para acabar!!!).

Pergunto-me, por exemplo, como um jornalista, documentarista e escritor como Pedro Bial que, faça-se justiça, cobriu a Queda do Muro de Berlim, se submete a ser apresentador de um programa desse nível. Em um e-mail que recebi há pouco tempo, Bial escreve maravilhosamente bem sobre a perda do humorista Bussunda referindo-se à pena de se morrer tão cedo. Eu gostaria de perguntar se ele não pensa que esse programa é a morte da cultura, de valores e princípios, da moral, da ética e da dignidade.

Outro dia, durante o intervalo de uma programação da Globo, um outro repórter acéfalo do BBB disse que, para ganhar o prêmio de um milhão e meio de reais, um Big Brother tem um caminho árduo pela frente, chamando-os de heróis. Caminho árduo? Heróis? São esses nossos exemplos de heróis?

Caminho árduo para mim e aquele percorrido por milhares de brasileiros, profissionais da saúde, professores da rede pública (aliás, todos os professores), carteiros, lixeiros e tantos outros trabalhadores incansáveis que, diariamente, passam horas exercendo suas funções com dedicação, competência e amor e quase sempre são mal remunerados. Heróis são milhares de brasileiros que sequer tem um prato de comida por dia e um colchão decente para dormir, e conseguem sobreviver a isso todo santo dia.

Heróis são crianças e adultos que lutam contra doenças complicadíssimas porque não tiveram chance de ter uma vida mais saudável e digna. Heróis são inúmeras pessoas, entidades sociais e beneficentes, ONGS, voluntários, igrejas e hospitais que se dedicam ao cuidado de carentes, doentes e necessitados (vamos lembrar de nossa eterna heroína Zilda Arns). Heróis são aqueles que, apesar de ganharem um salário mínimo, pagam suas contas, restando apenas dezesseis reais para alimentação, como mostrado em outra reportagem apresentada meses atrás pela própria Rede Globo.

O Big Brother Brasil não é um programa cultural, nem *educativo*, não acrescenta informações e conhecimentos intelectuais aos telespectadores, nem aos participantes, e não há qualquer outro estímulo como, por exemplo, o incentivo ao esporte, à música, à criatividade ou ao ensino de conceitos como valor, ética, trabalho e moral. São apenas pessoas que se prestam a comer, beber, tomar sol, fofocar, dormir e agir estupidamente para que, ao final do programa, o escolhido receba um milhão e meio de reais. E aí vem algum psicólogo de vanguarda e me diz que o BBB ajuda a “entender o comportamento humano”. Ah, tenha dó!!! Veja o que está por de tra\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$ do BBB: José Neumani da Rádio Jovem Pan, fez um cálculo de que se vinte e nove milhões de pessoas ligarem a cada paredão, com o custo da ligação a trinta centavos, a Rede Globo e a Telefônica arrecadam oito milhões e setecentos mil reais. Eu vou repetir: oito milhões e setecentos mil reais a cada paredão.

Já imaginaram quanto poderia ser feito com essa quantia se fosse dedicada a programas de inclusão social, moradia, alimentação, ensino e saúde de muitos brasileiros? (Poderia ser feito mais de 520 casas populares; ou comprar mais de 5.000 computadores) Essas palavras não são de revolta ou protesto, mas de vergonha e indignação, por ver tamanha aberração ter milhões de telespectadores.

Em vez de assistir ao BBB, que tal ler um livro, um poema de Mário Quintana ou de Neruda {por que não do próprio Vetissimo - afirma Giba} ou qualquer outra coisa..., ir ao cinema..., estudar..., ouvir boa música..., cuidar das flores e jardins..., telefonar para um amigo..., visitar os avós..., pescar..., brincar com as crianças..., namorar... ou simplesmente dormir. Assistir ao BBB e ajudar a Globo a ganhar dinheiro e destruir o que ainda resta dos valores sobre os

quais foi construída nossa sociedade.

Redija uma carta ao autor da crônica expressando sua opinião, positiva ou negativa, ao que o mesmo expôs, argumentando de maneira a defender o ponto de vista que você apresentar. A carta deverá apresentar os itens exigidos para esse tipo de texto e deverá ser assinada por você. O texto deverá ter o mínimo de 20 e o máximo de 30 linhas e ser apresentado em linguagem padrão levando em consideração coerência e coesão textuais, bem como ortografia adequada à linguagem exigida. Lembre-se: qualquer que seja sua posição ela deverá ir seguida de um argumento coerente.

Boa prova!

Fonte: arquivo pessoal.

A prova, ancorada numa concepção de linguagem como interação, pede a redação de uma carta destinada a Érico Veríssimo, na qual o aluno deveria se posicionar sobre a crônica lida. Dessa forma, para escrever o gênero, o aluno teria de ler o texto para compreender e identificar o posicionamento do autor.

Essa proposta se aproxima da redação mimética, pois é criado um contexto pragmático ficcional. É cobrado ao discente, amparado na liberdade de expressão e na cidadania, redigir uma carta, com a defesa de um ponto de vista, que pode ser favorável ou contrário ao autor da crônica. Há, assim, um contexto situado que deve ser levado em conta ao escrever.

A carta a ser escrita teria caráter argumentativo, já que o ponto de vista, oriundo de uma tomada decisão, deveria estar amparado em argumentos que justificassem esse posicionamento. Isso é corroborado pela professora no fim da proposta: ela pede para que a tomada de posição seja seguida de argumentos coerentes, com uma unidade lógica e de sentido.

Depois de ter solicitado a escrita de uma carta, a prova exige que o gênero apresente “os itens exigidos para esse tipo de texto” (acreditamos que sejam os elementos situacionais) e seja assinada pelo aluno, com extensão de 20 a 30 linhas e em linguagem “padrão”, com obediência à coesão e coerência textuais (dois critérios de textualidade pautados no texto) e à ortografia adequada a situação de produção. Nesse instante, são definidos os critérios de avaliação.

Vale salientar que o nível de linguagem exigido é o próximo da norma oficial, exigido pelas condições de produção desse gênero, pois o aluno responderá a um posicionamento de Érico Veríssimo, renomado escritor da Literatura Brasileira, sobre o Big Brother Brasil. Isso exige a escrita de um texto com um nível de linguagem mais formal.

Esta proposta, como é perceptível, se pauta no texto e em um contexto imaginário de uso da língua, tal como foi assinalado pela professora no questionário aplicado. Para que a proposta fosse escrita de maneira satisfatória, seria indispensável que o aluno estivesse em uma atitude responsiva em relação à crônica e, além disso, que **escrevesse como** alguém que,

no direito de sua cidadania, refutasse ou colaborasse para o posicionamento do escritor, com argumentos próprios.

Além do mais, observamos que a proposta da docente executa o respondido no questionário: se pauta em uma concepção de língua como interação, usa o texto como objeto de avaliação, cobra o desenvolvimento de competências, usa a “criticidade” e a pragmaticidade para avaliar.

Entretanto, quando avalia, observamos que há algumas contradições. Passaremos a uma produção corrigida³:

Figura 2 – Produção textual da Carta

Belém, 20 de Junho de 2012

Sr. Luiz Fernando Veríssimo

A respeito do meu texto e argumentações contidas nele, pude perceber que o Sr. não é a favor de programas de televisão relacionados à Reality Show, porque o mesmo não é um programa educativo e muito menos cultural.

Com o texto de sua autoria, aprendi que enquanto gastamos dinheiro com coisas sem importância, poderíamos estar ajudando outras pessoas que estão passando por necessidade e poderíamos doar esse dinheiro para instituições sociais.

É ao ressaltar a questão da desvalorização do peso e dizer que é impossível assistir esse programa ao lado dos filhos, compreendi que isso é verdade porque as pessoas que produzem esse reality poderiam produzir programas educativos e não uma coisa que nem erro, que não dá incentivo à nada.

É quando assistimos isso, querendo ou não estamos dando dinheiro à Rede Globo, dinheiro que poderia estar indo pra outro lugar.

Tendo em vista várias opiniões sobre o Reality Show, sou contra, por haver muita violência, imoralidade, falta de ética, etc. Isso influencia muito as crianças que assistem esse programa, por achar que aquilo é o certo.

Atenciosamente,

Fonte: arquivo pessoal.

³ Suprimimos, no fim da carta, o nome da aluna.

Embora a proposta de produção esteja situada em uma concepção de língua como interação, os critérios avaliativos adotados para averiguar o texto da aluna são meramente normativos, pois é apenas destacado: a) o fenômeno da crase (nos primeiro, terceiro e quinto parágrafos); b) o uso de infinitivo (no segundo parágrafo); c) o uso de uma forma verbal (no mesmo parágrafo) e d) o uso do sinal de pontuação (no último parágrafo). Enquanto isso, os outros critérios são desconsiderados, até os que estavam presentes nas recomendações da proposta.

Mesmo que o aluno redigisse uma carta considerando o fato de que seu interlocutor fosse Érico Veríssimo, com argumentos relevantes, coesa e coerente, isso seria desconsiderado em detrimento ao atendimento da norma oficial. A avaliação feita pela professora é similar às seguintes constatações de Antunes (2011):

A avaliação atual das produções dos alunos não tem se afastado muito das práticas tradicionais de destacar (quase sempre em vermelho) os erros (que erros se destacam?) cometidos, com o acréscimo da alternativa correta ao lado. O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve (p. 158).

Dessa forma, as produções são avaliadas, de modo geral, pela superfície do texto, com destaque nos desvios e na concordância verbal. Isso foi encontrado no trabalho da docente, pois, mesmo que a proposta ficcionalize uma situação de produção, a avaliação é pautada apenas no cumprimento à norma oficial. Temos, aqui, vários conceitos e teorias divergentes, todos constatados quando implementamos o questionário.

Considerar, na avaliação, a ortografia, a crase e a concordância foram importantes diante do exigido na proposta. Entretanto, levar em conta apenas esses critérios, sem fazer uso dos elementos interacionais e pragmáticos da proposta causou problemas na avaliação, pois a prática da professora mostrou que ela faz uso do texto para averiguar se a norma oficial está ou não sendo cumprida.

Aliás, se sabemos, com Antunes (2013), que:

No ensino de língua, o apelo maior deve ser orientado para a descoberta e a compreensão de sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas. O fundamental, portanto, é perceber a função pretendida para cada uso, para cada escolha. Em tudo que dizemos, como se sabe, as escolhas não são aleatórias (p. 59).

Concluiremos que uma avaliação pautada nos critérios interacionais e pragmáticos consideraria o texto como uma unidade de sentido, pautado no que se quer dizer - com intenção e fim pretendidos - e não apenas no que a gramática tradicional determina como o “certo” e o “errado”. Usar como critérios de avaliação apenas o uso “correto” da língua esgota

as possibilidades de avaliação do texto, que vai bem mais do que averiguar se todas as regras foram usadas.

Assim, mesmo com uma proposta na qual considerava as condições de produção, observamos que os critérios avaliativos da docente se pautam no uso correto da língua. Temos, portanto, um engessamento do texto. Esse se torna um objeto para verificar, na perspectiva da avaliação somativa, se uma certa norma gramatical foi usada.

Talvez, tenhamos um caso de incompreensão teórica por parte da docente, como demonstrado no questionário. Ela pensa que avalia o texto pelas condições de efetivação do texto e pela gramática normativa. Entretanto, o que acontece, na prática, é que a professora usa a produção de texto para averiguar o uso correto, na escrita, das normas gramaticais.

Se analisássemos apenas a avaliação corrigida, diríamos que a professora trabalha com a redação clássica. No entanto, se averiguarmos a proposta de redação, argumentaríamos que o trabalho docente é a redação mimética. Esse misto de conceitos e concepções, na prática do ensino (e da avaliação) de textos, corrobora para a constatação de Marcuschi (2007), a qual diz que o texto na escola assume tanto a perspectiva da redação clássica quanto a da mimética.

4 Reflexões e apontamentos:

Defendemos que a prática de avaliação de textos não deve ser estática, porém móvel, dinâmica e dialógica. A atribuição de nota a uma produção não deve encerrar as vozes acerca do texto na escola, mas preceder e originar outras discussões. Parece que só a prática de uma avaliação formativa e com uma concepção interacionista de língua levará o aluno a alcançar a competência comunicativa, além de ajudá-lo no desenvolvimento da cidadania.

Contudo, apesar de esses saberes parecerem já serem estabilizados e cristalizados na academia, constatamos que, no trabalho da docente, tais definições não são homogêneas. Sobre isso, Tardif (2012):

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareça contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (p. 263).

Talvez isso justifique o fato de a professora mobilizar muitos saberes que parecem ser díspares. Denominar sua avaliação de contínua e processual, e estabelecer a interação como base de seu trabalho, porém trabalhar com tipos e regras e considerar tanto as condições de efetivação do texto quanto a gramática normativa na avaliação de textos demonstram que a

docente usa muitos conceitos que pareciam ser, teoricamente, antagônicos entre si. No entanto, na sala de aula, eles coexistem e convivem entre si.

Acreditamos que avaliar textos na escola é bem mais do que destacar os erros e corrigi-los. O professor, para além de um simples verificador de erros, deve se tornar um leitor e co-autor, tendo em vista que, na vida social, lidamos com leitores e coautores de nossas produções. Avaliar textos, dessa maneira, é formar alunos para a plena cidadania, da qual todos nós temos contato diariamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Aula de português**: encontro e interação. 11ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2009, p.163-180.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FERREIRA, A. T. B; LEAL, T. F. (2007) Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCHUSCHI, B; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26, 2007.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIPPINI, L. [coord]. **Aprender a ensinar com textos de alunos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, p.17-24, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCHESAN, M. T. O professor e a avaliação: uma relação mal resolvida. In: ALBUQUERQUE, R.; MOTTA, A. V. [org.] **Linguagem e interação**: o ensino em pauta. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 203-224, 2011.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCHUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 61-74, 2007.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCHUSCHI, B; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-44, 2007a.

_____. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCHUSCHI, B; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-126, 2007b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico**. Belém: Curso de Letras, 2010.