

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GABRIELA MOCH SCHMIDT

**O QUE DIZ A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE AVALIAÇÃO?  
UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS DE ORIENTAÇÃO TEÓRICA E DE  
ORIENTAÇÃO PRÁTICA PUBLICADOS PELA OLIMPÍADA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO***

PORTO ALEGRE

2019

GABRIELA MOCH SCHMIDT

**O QUE DIZ A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE AVALIAÇÃO?  
UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS DE ORIENTAÇÃO TEÓRICA E DE  
ORIENTAÇÃO PRÁTICA PUBLICADOS PELA OLIMPÍADA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO***

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Roquele Schoffen

PORTO ALEGRE

2019

### CIP - Catalogação na Publicação

Schmidt, Gabriela Moch

O QUE DIZ A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE  
AVALIAÇÃO? UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS DE ORIENTAÇÃO  
TEÓRICA E DE ORIENTAÇÃO PRÁTICA PUBLICADOS PELA  
OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO /  
Gabriela Moch Schmidt. -- 2019.

234 f.

Orientador: Juliana Roquele Schoffen.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Olimpíada de Língua Portuguesa. 2. Avaliação  
Textual. 3. Gêneros do discurso. I. Schoffen, Juliana  
Roquele, orient. II. Título.

GABRIELA MOCH SCHMIDT

**O QUE DIZ A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE AVALIAÇÃO?  
UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS DE ORIENTAÇÃO TEÓRICA E DE  
ORIENTAÇÃO PRÁTICA PUBLICADOS PELA OLIMPÍADA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO***

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Alexandre do Nascimento Almeida

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)

Prof. Dra. Luciene Juliano Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dra. Margarete Schlatter

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Roquele Schoffen

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

PORTO ALEGRE

2019



*A todos os alunos das escolas públicas brasileiras (incluindo os meus, para os quais se voltam todas as reflexões feitas nesta jornada acadêmica). Que um dia todos possam ter acesso a uma educação de qualidade, democrática e libertadora.*

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais, Maria Inês e Danilo, por terem me ensinado algo muito valioso – o valor da educação – e por terem me incentivado, desde sempre, a estudar.

A meu companheiro, Rhenan, por escutar, com amor, paciência e atenção, todas minhas dúvidas, minhas descobertas, meus medos e por todo apoio e motivação durante a escrita deste trabalho.

A minha orientadora, Prof. Dra. Juliana Roquele Schoffen, por toda orientação e paciência nesta jornada acadêmica.

A todos os colegas do mestrado, pelas orientações e discussões que colaboraram com a escrita deste trabalho.

Às amigas que a Letras me deu, Bruna, Carol, Giorgia e Laura, pelo incentivo, pelos abraços, pelo fortalecimento.

Às amigas que a General Osório me deu, Carol, Dai, Dani e Gabi, por todas as trocas de experiência, pelos abraços, por serem exemplos de mulheres professoras, independentes e trabalhadoras.

## RESUMO

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é um programa que busca melhorar o ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras através de ações para formação docente. O programa divulga suas ações e publica seus materiais em sua página *online*, o *Portal da Olimpíada*. Nosso objetivo foi analisar como esses materiais abordam a temática da avaliação de textos, sob a perspectiva dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), teoria a qual fundamenta o trabalho da Olimpíada. Primeiramente, analisamos os materiais de orientação teórica e estabelecemos um panorama do que a Olimpíada entende por avaliação. Em um segundo momento, a partir do panorama, elaboramos perguntas para analisar os materiais de orientação prática – os Cadernos Virtuais – e entender como esses materiais tratam a avaliação, aproximando-se ou afastando-se daquilo que o programa apresentou nas publicações teóricas. Ao avaliar os materiais de orientação teórica, foi possível perceber que a Olimpíada se aproxima de uma visão de avaliação dialógica, discursiva, contrapondo-se a práticas tradicionais. Na análise dos Cadernos Virtuais, identificamos também uma aproximação à teoria bakhtiniana, presente nos textos teóricos. Porém, alguns pontos parecem ter se afastado do proposto pela própria Olimpíada. Tendo em vista a importância do programa e a dificuldade que muitos professores de língua encontram em transpor à prática atividades avaliativas dialógicas, ponderamos sobre alguns caminhos para o aprimoramento desses materiais.

Palavras-chave: Olimpíada de Língua Portuguesa; Avaliação textual; Gêneros do discurso.

## RESUMEN

*Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* es un programa que busca mejorar la enseñanza de lectura y escrita en las escuelas públicas brasileñas a través de acciones de capacitación docente. El programa difunde sus acciones y publica sus materiales en su página en línea, el *Portal da Olimpíada*. Nuestro objetivo fue analizar como esos materiales enfocan la evaluación de textos, desde una perspectiva de los géneros discursivos (BAKHTIN, 2011), teoría la cual fundamenta el trabajo de la *Olimpíada*. Primeramente, analizamos los materiales de orientación teórica y establecemos un panorama de la comprensión de evaluación que tiene la *Olimpíada*. En otro momento, a partir del panorama, hicimos preguntas para que pudiéramos analizar los materiales de orientación práctica – los *Cadernos Virtuais* – y entender como esos materiales tratan la evaluación, acercándose o alejándose de lo que el programa había presentado en sus publicaciones teóricas. A partir de nuestro análisis, fue posible percibir que la *Olimpíada* se acerca de una visión dialógica, discursiva, contraponiéndose a prácticas tradicionales. En el análisis de los *Cadernos Virtuais*, encontramos también un acercamiento a la teoría bakhtiniana, presente en los textos teóricos. No obstante, algunas cuestiones se han distanciado de lo propuesto por la propia *Olimpíada*. Teniendo en cuenta la importancia del programa y la dificultad que los profesores encuentran en poner en práctica una evaluación dialógica, propusimos algunos caminos para la mejora de los materiales.

Palabras Clave: *Olimpíada de Língua Portuguesa*; Evaluación de textos; Géneros discursivos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas da sequência didática.....	36
Figura 2 – Etapas de avaliação da Olimpíada de Língua Portuguesa.....	66
Figura 3 – Espaço <i>Na prática: Relatos de prática; Lente de aumento na escrita; Projetos de escrita</i> .....	71
Figura 4 – Pergunte à Olímpia e Pérolas da Imaculada.....	71
Figura 5 – Literatura em movimento.....	72
Figura 6 – Pautas de formação.....	73
Figura 7 – Cursos <i>online</i> .....	74
Figura 8 – Percursos Formativos.....	75
Figura 9 – Especial Avaliação de Textos.....	75
Figura 10 – Textos dos Finalistas.....	76
Figura 11 – Versos de diversos lugares.....	77
Figura 12 – Caracterização dos alunos semifinalistas.....	78
Figura 13 – O que nos dizem os textos dos alunos.....	78
Figura 14 – Banco acadêmico.....	79
Figura 15 – Acervo da revista <i>Na ponta do lápis</i> .....	80
Figura 16 – Coleção da Olimpíada.....	81
Figura 17 – Turbine suas oficinas. Especiais por gênero – Poema 2016.....	81
Figura 18 – Caderno Virtual <i>Poetas da escola</i> – Página inicial.....	83
Figura 19 – Critérios de avaliação da escrita coletiva do PE.....	116
Figura 20 – Construção dos critérios de avaliação da escrita coletiva do SBL.....	116
Figura 21 – Itens de aprimoramento do PE.....	117
Figura 22 – Para que são pensadas as atividades das oficinas?.....	118
Figura 23 – Roteiro para revisão do SBL.....	119
Figura 24 – Roteiro para a revisão do OFE.....	120
Figura 25 – Roteiro de orientação do PV.....	122
Figura 26 – O trabalho com a ortografia no PV.....	123
Figura 27 – Poemas submetidos à Comissão Julgadora Escolar.....	124
Figura 28 – Artigos submetidos à Comissão Julgadora Municipal.....	124
Figura 29 – Apresentação da situação da produção inicial do PE.....	127
Figura 30 – Apresentação da situação da produção inicial do SBL.....	128
Figura 31 – Itens de aprimoramento do PE.....	130
Figura 32 – Critérios para a produção final do PE.....	130

Figura 33 – Critérios da produção final do PE (continuação).....	131
Figura 34 – O desrespeito intencional às regras gramaticais.....	131
Figura 35 – O uso intencional de expressões típicas da oralidade informal.....	132
Figura 36 – É necessário seguir a norma-padrão quando um texto é publicado.....	132
Figura 37 – Roteiro para revisão do SBL.....	133
Figura 38 – A descrição a serviço da interlocução.....	134
Figura 39 – Uso da pontuação relacionado ao estilo de cada autor.....	135
Figura 40 – Revisar os erros de gramática e ortografia antes de publicar.....	135
Figura 41 – Situação de produção da produção inicial do OFE.....	136
Figura 42 – Apresentação do gênero crônica.....	137
Figura 43 – É preciso saber a situação de comunicação para compreender um texto.....	137
Figura 44 – Critérios para a escrita de uma crônica a partir da análise de uma foto.....	139
Figura 45 – Critérios para a escrita coletiva de uma crônica.....	139
Figura 46 – Outras sugestões para a escrita coletiva de uma crônica.....	140
Figura 47 – Outras sugestões para a escrita coletiva de uma crônica (erro de formatação?).....	140
Figura 48 – Critérios para a reescrita coletiva de uma crônica.....	141
Figura 49 – Situação de produção da produção final do OFE.....	141
Figura 50 – Roteiro para a revisão do OFE.....	143
Figura 51 – Apresentação do gênero artigo de opinião.....	144
Figura 52 – Análise do meio de circulação do artigo de opinião.....	145
Figura 53 – A argumentação leva em conta a situação de produção.....	145
Figura 54 – Apresentação da situação da produção inicial do PV.....	145
Figura 55 – Critérios para a reescrita coletiva de um artigo.....	146
Figura 56 – Orientações para a escrita da produção final no PV.....	147
Figura 57 – Roteiro de orientação do PV.....	147
Figura 58 – A importância do registro do professor no PE, no OFE e no PV.....	150
Figura 59 – A importância do registro do professor no SBL.....	151
Figura 60 – Autoavaliação da produção inicial no PE.....	151
Figura 61 – Autoavaliação da produção inicial no SBL.....	152
Figura 62 – Autoavaliação da produção inicial no PV.....	152
Figura 63 – Autoavaliação da produção inicial do OFE.....	152
Figura 64 – Autoavaliação da produção final no PE.....	153
Figura 65 – Reescrita coletiva de poema.....	153
Figura 66 – Reescrita coletiva de memórias literárias.....	154
Figura 67 – Reescrita coletiva de crônica.....	154

Figura 68 – Avaliação em pares no OFE.....	155
Figura 69 – Avaliação em pares da produção inicial no PV.....	155
Figura 70 – A importância da reescrita em grupo.....	155
Figura 71 – Levantamento do repertório para planejar as aulas.....	157
Figura 72 – Avaliação do progresso do conhecimento dos alunos sobre poema.....	157
Figura 73 – Avaliação diagnóstica dos poemas.....	158
Figura 74 – Avaliação diagnóstica da primeira produção no PE.....	158
Figura 75 – Comparação entre produção inicial e final no PE.....	158
Figura 76 – Indicação de publicação dos poemas na etapa inicial do PE.....	159
Figura 77 – Proposta de revisão da produção inicial no PV.....	159
Figura 78 – A produção inicial só deve ser lida pelo professor.....	160
Figura 79 – Avaliação diagnóstica das memórias literárias.....	160
Figura 80 – Por que pedir uma produção inicial?.....	160
Figura 81 – Avaliação diagnóstica da produção inicial no SBL.....	161
Figura 82 – Sugestão de intervenção na produção inicial no OFE.....	162
Figura 83 – Exemplo de intervenção na produção inicial no OFE.....	162
Figura 84 – O bilhete <i>animador</i> .....	163
Figura 85 – Aspectos para serem avaliados na produção inicial da crônica.....	164
Figura 86 - Comparação entre produção inicial e final no OFE.....	164
Figura 87 – Avaliação como processo contínuo no OFE.....	165
Figura 88 – Avaliação diagnóstica dos “ensaios” de crônicas.....	166
Figura 89 – Avaliação da produção inicial no PV.....	167
Figura 90 – Reescritas irrestritas dos poemas.....	168
Figura 91 – Retoque final dos poemas.....	169
Figura 92 – A importância da reescrita no PE.....	169
Figura 93 – Fazer a revisão do poema.....	170
Figura 94 – Fazer a reescrita do poema e passá-lo a limpo.....	170
Figura 95 – Roteiro de <i>revisão</i> para o <i>aprimoramento</i> das memórias literárias.....	171
Figura 96 – Recolher as produções finais para fazer a revisão no SBL.....	171
Figura 97 – Últimos retoques no SBL.....	171
Figura 98 – Revisão coletiva no SBL.....	172
Figura 99 – Revisão individual no SBL.....	173
Figura 100 – Roteiro para revisão das memórias literárias.....	173
Figura 101 – Todos reescrevem e revisam a crônica.....	174
Figura 102 – Publicar as crônicas depois de revisá-las e aprimorá-las.....	174

Figura 103 – Os alunos como leitores-avaliadores de uma crônica.....	175
Figura 104 – Reescrita e revisão coletiva de uma crônica.....	176
Figura 105 – Roteiro para revisão do OFE.....	177
Figura 106 – Orientações para intervenções na produção final do OFE.....	178
Figura 107 – Sugestões de intervenções na produção final do OFE.....	178
Figura 108 – A importância da reescrita para organizar as informações apreendidas.	179
Figura 109 – A reescrita da produção final no PV.....	180
Figura 110 – Roteiro de orientação do PV.....	180
Figura 111 – Revisão da produção final do PV.....	181
Quadro 1 – Relação entre ano escolar e gênero discursivo na OLPEF.....	65

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A LINGUAGEM PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA.....</b>	<b>16</b>
2.1	LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN.	16
2.1.1	A linguagem é ideológica.....	17
2.1.2	A linguagem é dialógica.....	19
2.1.3	Enunciado e gêneros do discurso: da irrepetibilidade à estabilidade.....	24
2.1.3.1	Os gêneros do discurso e a aquisição da linguagem.....	26
2.1.3.2	O individual e o social na língua: uma relação de mutualismo.....	28
2.2	IMPLICAÇÕES BAKHTINIANAS NO ENSINO DA LÍNGUA.....	30
2.2.1	As sequências didáticas.....	34
2.2.1.1	Etapas da sequência didática.....	35
<b>3</b>	<b>A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>39</b>
3.1	PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA.....	39
3.1.1	Avaliar um texto é mais que corrigi-lo.....	43
3.1.2	Escrever é reescrever.....	46
3.1.2.1	Bilhete orientador.....	48
3.1.3	O professor não precisa ser o protagonista do processo de avaliação.....	51
3.1.4	A construção dos critérios de avaliação.....	53
3.1.5	Grades de avaliação.....	55
3.1.6	A avaliação no âmbito dos concursos.....	56
<b>4</b>	<b>A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i>....</b>	<b>62</b>
4.1	A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	62
4.2	ORGANIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS AÇÕES E MATERIAIS DA OLIMPÍADA..	64
4.2.1	O concurso.....	64
4.2.2	O Portal da Olimpíada.....	70
4.2.3	Cadernos Virtuais.....	82
<b>5</b>	<b>O QUE NOS DIZ A OLIMPÍADA SOBRE A AVALIAÇÃO EM SUAS PUBLICAÇÕES DE ORIENTAÇÃO TEÓRICA?.....</b>	<b>87</b>

5.1	OS CAMINHOS PROPOSTOS PELA OLIMPÍADA PARA REFORMULAR O PAPEL DA AVALIAÇÃO: DE UMA PERSPECTIVA TRADICIONAL PARA UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	88
5.1.1	A avaliação diagnóstica.....	92
5.1.2	Avaliar é mais que corrigir ou revisar.....	93
5.1.3	A avaliação dos recursos linguísticos contextualizada.....	96
5.1.4	Professor é mais que corretor, é interlocutor.....	106
5.1.5	A reescrita é inerente à escrita.....	110
5.1.6	Bilhete orientador como ferramenta de avaliação do processo de reescrita....	98
5.1.7	O aluno como um autor autônomo.....	107
5.1.8	A avaliação não precisa se restringir a dinâmica professor-aluno.....	109
5.1.9	Critérios de avaliação claros, compartilhados e consistentes.....	111
5.1.10	Avaliação é subjetiva.....	112
6	<b>DA TEORIA À PRÁTICA: O QUE NOS DIZ A OLIMPÍADA SOBRE A AVALIAÇÃO EM SUAS PUBLICAÇÕES DE ORIENTAÇÃO PRÁTICA?..</b>	114
6.1	OS CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PROPOSTOS NO MATERIAL SÃO COERENTES COM O QUE É TRABALHADO AO LONGO DAS OFICINAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA? OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SÃO CONSTRUÍDOS COLETIVAMENTE? OS CRITÉRIOS SÃO DE CONHECIMENTO DE TODOS?.....	115
6.2	OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SÃO CONSISTENTES EM RELAÇÃO AO CONSTRUTO DE LINGUAGEM ADOTADO PELA OLIMPÍADA?.....	125
6.3	PROMOVE-SE A AVALIAÇÃO EM PARES E A AUTOAVALIAÇÃO?.....	149
6.4	A AVALIAÇÃO É TOMADA COMO UM PROCESSO CONTÍNUO? PROMOVE-SE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA?.....	156
6.5	AO LONGO DOS CADERNOS VIRTUAIS, PROMOVE-SE A REESCRITA? PROMOVE-SE O BILHETE ORIENTADOR?.....	167
6.6	AO LONGO DOS CADERNOS VIRTUAIS, PROMOVE-SE O USO DAS GRADES DE AVALIAÇÃO?.....	182
6.7	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS CADERNOS VIRTUAIS.....	185
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	188
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	194

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a forma como a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, programa que promove a melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras através de ações de formação continuada, aborda o tema da avaliação. O mote da pesquisa se deu durante o processo de escrita do trabalho de conclusão de curso de minha graduação em Letras, o qual foi um desdobramento das leituras e pesquisas feitas para uma disciplina eletiva sobre avaliação e educação linguística. Nesse trabalho, analisei um dos materiais da Olimpíada, o Caderno Virtual *Pontos de Vista*. Durante a análise do material, percebi que algumas questões relativas à avaliação mereciam certa atenção especial. Desse modo, delimitou-se o objeto de análise e os objetivos desta dissertação.

A avaliação ainda é um tema sobre o qual se é necessário discutir, principalmente se tratamos de avaliação no âmbito escolar. Tradicionalmente, a avaliação foi associada à correção, isto é, à busca e sinalização dos erros e à consequente classificação dos alunos. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, avaliar passou a ser sinônimo de corrigir os erros gramaticais de forma descontextualizada das produções dos alunos. Entretanto, ao menos nos discursos de boa parte dos professores, já faz anos que essa concepção de avaliação vem sendo substituída pela ideia de uma avaliação a serviço da aprendizagem, na qual se procura olhar os textos dos alunos de forma dialógica. Apesar disso, a mudança no discurso daqueles que trabalham com o ensino de língua não garantiu que as práticas avaliativas mudassem, e as práticas mais tradicionais ainda operam nas salas de aula. Muitos professores demonstram saber que as práticas tradicionais de avaliação não são positivas para seus alunos, porém encontram dificuldade em colocar em prática um novo modelo de avaliação. Entre os possíveis caminhos a serem tomados para se promover práticas avaliativas que superem o modelo tradicional de ensino de língua, figura a formação continuada (SUASSUNA, 2014; SILVA e SUASSUNA, 2015).

Tendo em vista a importância da formação continuada para se transpor à prática aquilo que se discute teoricamente no que diz respeito à avaliação, entendemos que é importante que a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, como programa para a formação docente que atinge milhares de professores de Língua Portuguesa de todo o Brasil, direcione parte de suas ações para minorar essa dificuldade. Assim sendo, analisamos diferentes materiais publicados pelo programa, de orientação teórica e prática, que tratam sobre avaliação. Os objetivos foram: (a) encontrar, analisar e descrever os materiais de orientação teórica que abordam o tema da avaliação, estabelecendo um panorama daquilo que a

Olimpíada entende por avaliação; (b) analisar e descrever como os materiais de orientação prática mobilizam instrumentos avaliativos; (c) cruzar os dados da análise dos materiais teóricos com a análise dos materiais práticos, buscando perceber se há concordância entre as discussões teóricas apresentadas nos materiais e no portal da Olimpíada e as propostas de práticas pedagógicas disponíveis nos Cadernos Virtuais; (d) discutir sobre e propor soluções possíveis para o aprimoramento desses materiais.

A Olimpíada de Língua Portuguesa adota como fundamento teórico de seu trabalho a teoria dos *gêneros discursivos* de Bakhtin (2011) e, como modelo pedagógico, a proposta de didatização dos gêneros do discurso elaborada pelos genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as *seqüências didáticas*. Para melhor compreender as discussões e propostas dos materiais analisados neste trabalho, portanto, no próximo capítulo, discorreremos sobre a visão bakhtiniana de linguagem e algumas das implicações da teoria do Círculo de Bakhtin no campo do ensino de línguas. Entre as implicações, trataremos especialmente da proposta de seqüência didática da Escola de Genebra.

Tendo em vista que trataremos de avaliação na Olimpíada de Língua Portuguesa, no capítulo 3, discutiremos sobre algumas questões relativas à avaliação no âmbito do ensino de língua portuguesa sob a ótica dos gêneros do discurso. Cabe salientar que as questões levantadas nesse capítulo serão importantes para situar o trabalho da Olimpíada de Língua Portuguesa e para a análise dos materiais de orientação prática. O capítulo 4 tratará de apresentar a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, sua história, seus objetivos, suas ações e outros aspectos do seu funcionamento. Também nesse capítulo, apresentaremos o *Portal da Olimpíada*, site no qual o programa divulga suas ações e publica todos os seus materiais (incluindo os analisados neste trabalho).

No capítulo 5, apresentaremos os principais aspectos sobre avaliação constantes nos materiais de orientação teórica publicados pela Olimpíada e, a partir dessa análise, desenvolveremos um panorama do que a Olimpíada entende por avaliação. Esse panorama será importante para guiar a análise apresentada no capítulo 6, no qual buscaremos estabelecer cruzamentos entre o que é dito nos materiais teóricos e o que é proposto nos materiais práticos. Além disso, nesse capítulo, faremos algumas ponderações sobre alguns possíveis caminhos para a melhoria do programa, ao menos no que diz respeito ao trabalho com a avaliação. Por fim, no capítulo 7, traremos as considerações finais da pesquisa, sintetizando o trabalho e apresentando os pontos mais relevantes de nossa análise.

## 2 A LINGUAGEM PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA

Neste trabalho, analisamos parte do material publicado pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), concentrando-nos nos materiais que tratam de avaliação. A OLPEF, em seus materiais didáticos direcionados aos professores de língua portuguesa, abarca a perspectiva da sequência didática dos genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A proposta de sequência didática é uma metodologia que busca transpor às aulas de língua a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011). A noção de linguagem do Círculo de Bakhtin, desse modo, também permeia o trabalho do programa. Conforme Garcia (2010), em texto publicado na *Na Ponta do Lápis*, revista do próprio programa *Escrevendo o Futuro*, o concurso da Olimpíada – ação mais aparente do programa – é apenas uma parte de

um longo processo que teve como um de seus pontos de partida a decisão de se tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem. Inspirado nas reflexões do teórico da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975) e nas propostas da Escola de Genebra – em particular, na reflexão de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz –, todo trabalho desenvolveu-se embasado no pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão necessariamente relacionadas a determinados *usos* que fazemos da linguagem. Cada uma das inúmeras esferas em que vivemos e nas quais circulamos – cotidiana, profissional, escolar, política etc. – desenvolve usos próprios da linguagem na forma de gêneros discursivos. (GARCIA, 2010, p. 14)

Tendo em vista que as ideias do Círculo de Bakhtin permeiam o trabalho da Olimpíada de Língua Portuguesa e sustentam parte da proposta didática adotada pelo programa, neste capítulo, discutiremos alguns conceitos dos filósofos russos, como *ideologia*, *dialogismo* e *gêneros do discurso*. Tais conceitos, veremos, tiveram grande importância não somente para a linguística como também para o ensino de línguas. Propostas que hoje centralizam os gêneros do discurso no ensino de línguas são respostas à teoria bakhtiniana. Entre tais propostas, destacamos a das sequências didáticas, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Neste capítulo, além de refletir sobre parte das ideias do Círculo de Bakhtin, apresentaremos alguns dos reflexos de suas ideias no ensino de língua, destacando a proposta dos pesquisadores genebrinos.

### 2.1 LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN

A linguística do século XX aderiu significativamente ao modelo aristotélico-galileiano de ciência com tendências positivistas. Esse modelo esvaziou-se no final do século XX, mas,

conforme Marcuschi (2008), deixou algumas “tristes heranças”. Uma dessas heranças foi “a insuficiência explicativa e o reducionismo decorrente do projeto formalista (...). Hoje, percebemos que, ao invés da linguagem e seu funcionamento, a proposta formalista analisou um simulacro” (MARCUSCHI, 2008, p. 31).

Embora a linguística dita científica com tendências positivistas tenha abarcado boa parte dos estudos linguísticos do século XX, já em meados do século XX, foram surgindo novas linhas de pensamento que fugiam a esse padrão formalista e que buscavam observar a língua em sua concretude, em seu uso. “A partir dos anos 1960, surgiram a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise do discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e, neste contexto, também a linguística textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 39). Nesse sentido, podemos afirmar que o texto – a língua em uso – tornou-se tradição no estudo da linguística há menos de cinquenta anos.

O Círculo de Bakhtin<sup>1</sup>, em oposição a essa linguística formalista, propõe uma visão de linguagem ancorada numa filosofia marxista. Na visão bakhtiniana, a linguística, que, naquele contexto, tinha o status de ciência e, como tal, não conseguiria abranger as dimensões axiológicas da linguagem, era insuficiente para o estudo da mesma, visto que enfocava “o enunciado exclusivamente como fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização” (FARACO, 2009, p. 25). Sem ignorar a relevância de analisar os aspectos científicos da língua, o Círculo entendia que se fazia necessário um estudo sobre a linguagem de natureza filosófica, isto é, “que opera antes no plano do conceito e da interpretação do que no da prova empírica” (FARACO, 2009, p. 35).

### **2.1.1 A linguagem é ideológica**

Uma filosofia marxista da linguagem dava protagonismo a um aspecto antes não abordado pela linguística: o caráter social e histórico da língua. Conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p. 72), “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social”. Uma linguística preocupada somente com os aspectos físicos, fisiológicos e psicológicos da língua esquecia um fator fundamental, de que o ser humano é não um ser estritamente biológico, mas social. Afinal, “dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 73). A linguagem,

---

<sup>1</sup> O Círculo de Bakhtin é como ficou conhecido *a posteriori* um grupo multidisciplinar de intelectuais russos, entre eles Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, que se reuniu regularmente entre 1919 e 1929 para debater filosofia e outras ideias pertinentes a seu tempo (FARACO, 2009).

portanto, só pode ser compreendida em sua materialidade, no fenômeno social da interação verbal.

Para os filósofos russos, a linguagem, de natureza social, é ideológica. Cabe aqui ressaltar que não há consenso sobre o que é *ideologia*<sup>2</sup> para o Círculo de Bakhtin. Voloshinov (1998, p. 107 apud MIOTELLO, 2010, p. 169), numa única definição direta dada pelo Círculo à categoria, afirmou que a ideologia é “o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sígnicas”. A ideologia aqui pode ser vista como expressão de uma tomada de posição avaliativa da realidade através da linguagem. Ainda podemos falar de ideologia, na visão bakhtiniana, conforme sintetizou Miotello (2010), como um sistema de representação de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações desenvolvidas por grupos sociais organizados, ou seja, a tomada de posição avaliativa da realidade vai ser determinada não individualmente, mas pelos discursos histórica e socialmente construídos por grupos sociais organizados.

No mesmo sentido de expressão de uma posição avaliativa, Faraco (2009) aponta que *ideológico* é, por vezes, na obra bakhtiniana, posto como equivalente a *axiológico*. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *ideológico* também aparece em equivalência a *semiótico*: “Tudo que é ideológico possui valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 47). O autor aborda a questão afirmando que

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31)

A linguagem, que refrata a realidade, isto é, que constrói diversas interpretações do mundo, nessa perspectiva, não pode ser neutra. Dispensa-se aqui a visão de que a língua é um sistema abstrato e neutro ao qual o falante recorre para poder se expressar. Esse sistema imutável e sincrônico, segundo Bakhtin/Volochinov (2009, p. 95), só pode existir como ficção, fruto da abstração humana, produzido com certo esforço, sendo “o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação”. Afastando-se da ideia de um sistema abstrato de formas normativas, a linguagem é um produto ideológico que se dá na concretude da interação entre os falantes.

---

<sup>2</sup> Na dificuldade de se afirmar o que é ideologia para o Círculo de Bakhtin, não é difícil dizer o que ela não é: não pode ser encarada como falsa consciência ou como simplesmente expressão de uma ideia (MIOTELLO, 2010).

As palavras, segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 42), “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” Para os autores, todas as relações humanas são mediadas semioticamente através da linguagem. Não há como atingir a realidade de forma neutra, nós vemos a realidade através do prisma da linguagem, que é o “lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (MIOTELLO, 2010, p. 170). Nesse sentido, não há como atingir o real diretamente, visto que a palavra está coberta pelos valores de determinados grupos socialmente organizados. Conforme Faraco (2009, p. 49), a nossa relação com o real “nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas.” Com isso, podemos afastar também a ideia de que os signos carregam sentidos transparentes, através dos quais os falantes de uma mesma comunidade linguística enxergam os objetos da mesma forma.

Ainda que esses participantes convivam numa mesma comunidade semiótica, cada grupo socialmente organizado num determinado momento histórico marca um valor diferente em cada signo e é na tensão entre esses diferentes valores ideológicos que se evidencia a luta de classes: “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 47). As classes dominantes, entretanto, sempre tenderão a apagar do signo seu valor ideológico, como se o signo pairasse acima dos falantes num sistema inviolável pela luta de classes, com o objetivo de “abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 48).

Conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p. 116), “se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos ‘a cidade e o mundo’ através do prisma do meio social concreto que nos engloba”. A linguagem é, portanto, ideológica por trazer intrinsecamente os valores de grupos socialmente organizados, por ser atravessada pelos discursos desses grupos. Não há um sistema imutável e neutro onde habitam, intocáveis pela realidade, os signos e ao qual cada um, individualmente, recorre quando quiser expressar uma ideia – a não ser como fruto da abstração humana, que, com esforço, observa uma fração sincrônica da linguagem. O “estoque social” dos signos está em ininterrupta mudança e só é observável na interação verbal, ou seja, na concretude do uso da língua. No próximo subcapítulo, discutirei outro aspecto da linguagem, o qual está intimamente ligado à ideologia: o dialogismo.

### **2.1.2 A linguagem é dialógica**

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem funciona como uma complexa cadeia de enunciados. Todo enunciado encontra lugar dentro dessa cadeia dialógica: sempre que falamos, no sentido mais amplo, que abrange a escrita, estamos respondendo a enunciados que foram proferidos anteriormente; do mesmo modo, nossa fala provoca respostas. Nesse sentido, estamos sempre travando um diálogo. Faz-se necessário ressaltar que *diálogo*, na perspectiva bakhtiniana, não se refere à conversa de personagens numa narrativa ou num texto dramático ou à conversa na interação face a face, tampouco remete à solução de conflitos ou geração de consenso (FARACO, 2009). Todo enunciado constitui um elemento inalienável da comunicação verbal, ou seja, se constitui como um diálogo, pois

Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 101)

Podemos entender, a partir disso, que ninguém é o primeiro a falar algo, nosso discurso está sempre permeado dos discursos que já ouvimos. “O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2011, p. 300). O enunciado é uma resposta no sentido de que estabelece relações dialógicas com os outros enunciados que compõem a cadeia dos atos de fala: concordamos ou discordamos deles, aprendemos algo novo com eles, achamo-los irrelevantes etc. Criamos nossos enunciados, por outro lado, levando em consideração não somente os elos precedentes dessa complexa e ininterrupta cadeia de interações verbais, mas também os subseqüentes. Quando criamos nossos enunciados, é claro, “tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado.” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

A linguagem, reforça-se aqui, se dá na interação verbal, a qual se constrói ativamente por todos os participantes. Em outras palavras, não é possível um sistema no qual o falante se coloca num processo ativo de transmissão enquanto o ouvinte se coloca num processo passivo de recepção. Para os filósofos russos, esquemas, elaborados principalmente pela linguística estruturalista, nos quais a língua se dá num processo de transmissão do falante para o ouvinte são ficções: “Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271). A comunicação verbal é um processo amplamente ativo, no qual todos os participantes são, ao mesmo tempo, falantes e ouvintes:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Ninguém, portanto, apenas recebe e decodifica uma mensagem enviada por outrem. Enquanto ouvimos algo, estamos simultaneamente gerando respostas, mesmo antes de podermos verbalizar essas respostas. Ao longo de todo o processo de audição, conforme Bakhtin, cruzamos o enunciado que escutamos a todos os outros que já ouvimos anteriormente, travamos uma polêmica com ele, colocamo-lo à prova e ambos – “falante” e “ouvinte” – sabem disso. Ninguém espera “falar com paredes”: ao enunciarmos algo, esperamos que nossos parceiros linguísticos reajam ao que dizemos, o falante, para Bakhtin (2011, p. 272), “não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação” etc.

Em segundo lugar, como professores de língua, estamos esperando e incentivando respostas autênticas de nossos alunos ou apenas esperamos que eles dublem aquilo que expomos? Até que ponto a escola – como estrutura de manutenção do nosso sistema social – não espera, nos gêneros escolares (provas, questionários, revisões, aulas), que os alunos apenas dublem os discursos dos professores? É claro que não há como frear a linguagem, não há como apagar as relações dialógicas, mas as inibimos muitas vezes, esperando que os alunos apenas reproduzam aquilo que lhes “depositamos” e rechaçamos quando suas respostas entram em dissonância com nossos valores sociais. Está aí um dos pontos da educação linguística: perceber que, na complexa cadeia de discursos, convivem e conflituam-se diferentes índices de valores sociais e promover a convivência e as disputas desses discursos dentro do espaço escolar.

Conforme Bakhtin (2011, p. 301, grifos do autor), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”. O falante, que toma o ouvinte como um participante ativo da comunicação, constrói seu enunciado antecipando possíveis respostas “e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Ademais, se pensarmos que o ato de ter o destinatário em mente influencia a construção do nosso enunciado, o “ouvinte-falante”, na interação verbal, não pode ser visto apenas como um indivíduo subjetivo, mas como participante de determinado grupo social. Não é possível haver linguagem se não há *interlocutores*, isto é, se não dirigirmos nossa fala a

alguém que ocupa determinado papel social ao mesmo tempo em que nós falamos a partir de um lugar sócio-histórico. Mesmo quando escrevemos um romance, por exemplo, em que não conseguimos prever todos os leitores possíveis, elaboraremos nosso enunciado a partir de um representante médio do nosso público-alvo.

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não; se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116)

Avançando na linha de raciocínio de que todos são simultaneamente ouvinte e falante, da mesma forma que todo ouvinte é falante por estar ativamente gerando respostas enquanto escuta, todo falante é também ouvinte por ser “um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio do universo” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Desse modo, o Círculo de Bakhtin se opõe aos sistemas de linguagem pensados até então pela linguística e propõe uma nova forma dialógica de ver a língua: nossos enunciados são “moldados” a partir dos discursos que nos antecederam, assim como os “moldamos” projetados para determinado interlocutor.

Podemos tomar como exemplo as relações entre alguns gêneros discursivos no âmbito jornalístico: uma notícia que provoca um artigo de opinião que provoca outros artigos que provocam cartas dos leitores etc. Essa, no entanto, ainda é a forma mais restrita de entendermos o diálogo para o Círculo de Bakhtin. Essa relação entre as réplicas de um diálogo “é o tipo mais externamente notório e simples de relações dialógicas. Contudo, as relações dialógicas não coincidem de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas” (BAKHTIN, p. 331, 2011). São tão mais amplas que até mesmo entre “obras de discurso profundamente monológicas sempre estão presentes relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 332), pois não podem deixar de ser uma resposta àquilo que já foi dito sobre determinado objeto de que tratam.

A primeira questão, então, a se observar diz respeito ao fato de que nem toda resposta precisa ser verbalizada para caracterizar-se como tal. Bakhtin, ao propor que a linguagem é dialógica, não restringe o diálogo às réplicas concretas do discurso. Respondemos, e respondemos sempre, num sentido mais amplo: vemos, nas palavras que escutamos, “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 98-99). Em outras palavras, toda vez que entramos em contato com o enunciado do outro, avaliamos esse enunciado através das

nossas posições ideológicas. Assim, as relações dialógicas podem ser entendidas “como espaços de tensão entre enunciados” (FARACO, 2009, p. 69), porque é na linguagem e, portanto, no diálogo que as diferentes posições avaliativas se confrontam.

Além disso, para os pensadores russos, a resposta pode se dar através de ações, como no ato de obedecer a uma ordem; de aprendizdos, como ao longo de uma aula; de sensações, como na leitura de um poema. Essas respostas, portanto, nem sempre serão expressas, muitas vezes, apenas as internalizamos. E essa internalização pode nem se dar de maneira consciente, lemos ou ouvimos coisas que provocam mudanças no nosso comportamento sem nos darmos conta disso, como muito acontece com os textos publicitários ou com um poema, por exemplo. Internamente, estaremos avaliando esses enunciados, cruzando-os com outros discursos que lemos/ouvimos anteriormente. Estaremos, então, concordando ou discordando deles, achando-os verdadeiros ou falsos, relevantes ou irrelevantes etc.

As respostas, ainda, podem sequer ser imediatas, como quando lemos um artigo científico cujo conteúdo será retomado em um debate anos depois e já nem nos lembramos em que texto lemos aquilo, como se aquela ideia tivesse sido elaborada por nós mesmos. Como reflete Faraco (2009, p. 85), “nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade”, isto é, nosso discurso é sempre discurso citado, embora nem sempre usemos as aspas ou demos os devidos créditos, nem sempre é possível distinguir onde ficam as fronteiras entre as minhas palavras e as palavras do outro. A essas respostas não imediatas Bakhtin chamou *compreensão responsiva de efeito retardado*:

a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discurso subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Outra questão a se destacar é o fato de que não necessariamente respondemos ao todo de um enunciado, às vezes, podemos responder somente a uma palavra ou a um trecho de certo enunciado. Conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p. 99, grifos do autor), “*A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*”. Nesse sentido, podemos responder somente a partes integrantes do enunciado que provoquem certa colisão dos valores sociais dos interlocutores.

Relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados completos (relativamente completos); uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte

significante de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de outro alguém, como o representante do enunciado de outra pessoa; isto é, se ouvirmos nela a voz de outro alguém. Assim, relações dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vezes colidam dialogicamente. (BAKHTIN, 1984 apud FARACO, 2009, p. 67)

Ainda em relação às diferentes formas que podemos responder a um enunciado, é necessário destacar que, para o Círculo de Bakhtin, dentre as diferentes atitudes responsivas, “absorvemos” dos discursos alheios não somente o seu conteúdo, mas também os recursos linguísticos.

cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas relações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (...) os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos. (BAKHTIN, 2009, p. 297)

Para Bakhtin/Volochínov inclusive, não há como aprendermos as palavras isoladas de um contexto, é através das interações que aprendemos novos vocábulos, novas formas sintáticas etc. Para o autor (2009, p. 98), é necessário “que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”.

Voltando à questão discutida na subseção antecedente, reafirmamos aqui que, por ser dialógica, a linguagem é ideológica. Quando nos enunciamos, reverberamos os discursos que nos antecederam. A língua, nesse sentido, é como um prisma: não dizemos “neutralidades”, como um simples reflexo fiel da sociedade, mas produzimos refrações da realidade construídas a partir dos ecos e das ressonâncias dos discursos que nos permeiam.

### **2.1.3 Enunciado e gêneros do discurso: da irrepetibilidade à estabilidade**

O enunciado é a “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 269), que só “adquire seu sentido pleno em determinadas condições concretas da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 288), isto é, não existe fora da interação verbal, não há como existir desvinculado de um contexto. Justamente por estar sempre vinculado a uma situação concreta da comunicação, o enunciado é único e irrepetível. Segundo Bakhtin, por mais que emitamos a mesma sequência de palavras, não estaremos diante do mesmo enunciado; a mudança de

interlocutores, do momento histórico, do propósito daquele enunciado etc. renovarão o sentido daquela sequência de palavras, criando um novo enunciado:

“devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se, é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação).” (BAKHTIN, 2011, p. 313)

Toda interação verbal se dá “em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274). O limite de um enunciado – seja ele uma simples réplica de um diálogo cotidiano, seja ele um romance, seja ele um anúncio publicitário – é determinado pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, o seu princípio e o seu término serão definidos na dialogicidade da língua: “antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Um enunciado termina, portanto, quando for possível tomar uma atitude responsiva em relação a ele.

O enunciado, para o Círculo de Bakhtin, está ligado ao uso da língua em situações concretas. É no enunciado, é ao usar a língua, portanto, que encontramos os significados. A palavra, em seu estado dicionarizado, ainda que comporte certo significado, não expressa por completo seu sentido, que só pode ser dado na concretude do enunciado. De acordo com Bakhtin,

“a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. (...) Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: ‘alegria’, ‘sofrimento’, ‘belo’, ‘alegre’, ‘triste’ etc. Mas também esses significados são igualmente neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata” (BAKHTIN, 2011, p. 292).

A própria palavra ‘alegria’, a priori, em seu estado dicionarizado, parece ter somente valor positivo. Entretanto, dependendo da entonação, do contexto empregado, pode ganhar um tom irônico ou até mesmo de desânimo. Não há, portanto, um sentido ligado arbitrariamente à palavra descontextualizada. “A palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta nas condições de uma situação real” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

O enunciado, como já dito, é único e irrepitível, por pertencer a um determinado sujeito do discurso num determinado momento histórico, num determinado campo da atividade humana. Para Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor), “cada enunciado particular é

individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Assim, ao mesmo tempo em que há a individualidade criadora do enunciado, há o modelo estabilizador do gênero discursivo.

De fato, “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Os estudos de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso foram importantes porque conseguiram quebrar alguns paradigmas dos estudos clássicos, os quais se debruçavam nas diferenças entre certos gêneros literários.

A expressão ‘*gênero*’ esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar em Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura (MARCUSCHI, 2008, p. 147, grifos do autor)

O filósofo russo aumenta as possibilidades de gêneros discursivos, ampliando o objeto de estudo dessa área do conhecimento. Conforme o autor (2011, p. 262), os gêneros do discurso são extremamente heterogêneos, nos quais podemos incluir as breves réplicas do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, o comando militar, os documentos oficiais, as manifestações publicísticas, as manifestações científicas e todos os gêneros literários – do provérbio ao romance de muitos volumes – etc. “Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas.” (BAKHTIN, 2011, p. 282) Dessa forma, entendemos que todo e qualquer enunciado será moldado por determinado gênero do discurso.

### 2.1.3.1 Os gêneros do discurso e a aquisição da linguagem

Para o Círculo, nós aprendemos a usar a língua através dos gêneros do discurso. Não há como, na assimilação da língua, aprender separadamente as “regras gramaticais”, os recursos linguísticos e, depois, aplicar essas regras em enunciados e gêneros. Aprendemos os recursos linguísticos simultaneamente aos gêneros discursivos, em forma de enunciados:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados

(porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2011, p. 283)

Estamos tão acostumados a moldar nosso discurso em formas de gênero que,

“quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia pelo processo da fala.” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Bakhtin, reforçando o fato de que aprendemos a língua através dos gêneros, alerta ainda que indivíduos que têm um bom domínio das normas de uma língua podem não conseguir se comunicar em determinadas esferas sociais justamente por não dominar as formas dos gêneros discursivos dessas esferas. Portanto, dominar uma língua não é sinônimo de decorar suas regras morfofossintáticas, mas dominar, na prática, os gêneros dos mais variados campos de atividade humana.

Esse domínio, muitas vezes, sequer é consciente, fruto de um estudo teórico. “*Em termos práticos*, nós os empregamos [os gêneros do discurso] de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer completamente sua existência” (BAKHITN, 2011, p. 282). Por mais que saibamos interagir com habilidade em determinada língua, podemos nunca termos estudado conceitualmente suas regras e seus gêneros. Bakhtin (2011, p. 293) reforça essa questão ao nos lembrar que “quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso”. Talvez esteja aqui um dos pontos essenciais da educação linguística: partindo do uso da língua, isto é, da observação e da produção de enunciados, compreender suas regras para melhor manipulá-las, ampliando cada vez mais o repertório linguístico dos alunos.

Tendo em vista que não aprendemos a língua através de normas isoladas, mas através de situações concretas de uso da língua, entende-se que, primeiro, a língua vive nos enunciados, depois ela pode ser dissecada pelas gramáticas. Segundo Bakhtin (2011, p. 268), “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico e gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. De fato, existe um sistema, existe a palavra dicionarizada, existem as orações isoladas, mas são frutos da abstração humana. Só conseguimos abstrair esses padrões, essas regras linguísticas depois de elas terem ganhado vida nos discursos de determinados campos da atividade humana.

Segundo Bakhtin,

“a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros (...) Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.”. (BAKHTIN, 2011, p. 294-295)

Desse modo, a nossa palavra é, de certa forma, sempre palavra do outro, pois adquirimos a língua através do discurso alheio. Ao mesmo tempo, “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor” (BAKHTIN, 2011, p. 326). Nesse sentido, nosso discurso se produz a partir da assimilação dos discursos dos outros, porém não somos apenas dubladores, reprodutores da palavra alheia; nós também distorcemos essas palavras.

### 2.1.3.2 O individual e o social na língua: uma relação de mutualismo

Quanto mais discursos nós assimilamos, quanto mais usamos a língua, mais aprendemos a usar a língua e mais tornarmo-nos sujeitos únicos; nesse sentido, é das interações, da socialização que surge a individualidade:

“Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Como coloca Bakhtin (2011, p. 298), “a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros”. O sujeito se singulariza ao se socializar. É através dos diversos discursos que nos atravessam e das relações dialógicas que estabelecemos que vemos a oportunidade de sermos únicos, de sermos autores.

Assim, para criar autoria, não basta estudar a gramática, os dicionários, os manuais de redação, como se o sujeito pudesse extrair de uma lista de regras imutáveis aquilo que precisa para expressar sua individualidade. É na dissonância e no conflito ideológico das interações verbais que se cria a autoria, porque é aí que o autor se posiciona, aproximando-se e afastando-se de outros discursos. No ensino de língua, o ensino da gramática se faz acessório, complementar, pois não é a partir dela que os alunos se farão autores. É ao posicionar-se diante dos discursos da sociedade, é ao estabelecer relações dialógicas que um sujeito se faz singular e constrói autoria.

É nessa linha que Bakhtin (2013) pensou o ensino de línguas, cujo principal objetivo é levar o aluno a ler e escrever com autonomia. O autor (2013, p. 23) alerta que “isolada dos

aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Conforme observou o autor, os alunos menores, que ainda não haviam entrado em contato com os manuais de gramática, apresentavam textos, embora em discordância com as regras normativas da língua, mais originais e criativos que os alunos maiores. Nos textos desses alunos, “a linguagem ainda não está despersonalizada” (BAKHTIN, 2013, p. 41). Entretanto, à medida que os alunos entravam em contato com a linguagem uniformizada dos manuais de literatura, passaram a produzir textos com menos problemas em relação aos recursos linguísticos ao mesmo tempo em que esses textos tornavam-se mais uniformizados e impessoais. De acordo com o filósofo, o qual também era professor de língua russa,

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade. (...) Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013, p. 42-43)

Não podemos esquecer, porém, que os gêneros do discurso, para os falantes, “têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 285). Nesse sentido, a fala também é social; o falante só consegue imprimir sua individualidade dentro dos limites historicamente estabilizados pelos gêneros. Mesmo nos gêneros mais propensos à individualidade, à criatividade, como um poema, há certas normas socialmente estabelecidas do que se entende por um poema que o poeta leva em conta ao escrever. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

E essas normas, ou melhor, esses gêneros são formados por “uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros” (BAKHTIN, 2011, p. 267). Em outras palavras, cada campo de atividade humana, de acordo com suas necessidades, desenvolvem certos gêneros para suprir tais necessidades. Ao passar do tempo, tais esferas sociais vão evoluindo, tornando-se mais complexas e transformando suas necessidades. Da mesma forma, os gêneros vão acumulando essas mudanças sociais: “ao longo de séculos de

sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 364).

Essa colocação corrobora o fato de que os gêneros são *relativamente* estáveis, isto é, não são completamente fixos, eles estão sempre sendo reinventados, atualizados pelos falantes. Se é dos campos de atividades humanas que emanam os gêneros discursivos e os campos estão sempre em constante mudança, os gêneros também se moldam. “Ao dizer que os tipos são *relativamente estáveis*, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras” (FARACO, 2009, p. 127, grifos do autor). Os gêneros não comportam somente conjuntos de propriedades sincrônicas fixas, em vez disso, “comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p. 127).

Além das mudanças sociais determinadas por cada campo de atividade humana, há de se considerar a ação individual de cada enunciado. Cada novo enunciado ao mesmo tempo estabelece características já consagradas de um gênero e renova essas características, acrescenta outras: “O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de certo gênero. É isso que constitui a vida do gênero” (FARACO, 2009, p. 128).

Aqui notamos a relação de mutualismo paradoxal entre o individual e o social da língua. De um lado, há o irrepetível, o único, o enunciado; de outro lado, há o estável, a regra, o gênero. Ao mesmo tempo, o individual só existe a partir daquilo que foi construído socialmente e a estabilidade existe porque cada enunciado individual a reforça e, mais ainda, atualiza-a, desestabiliza-a.

Neste subcapítulo, expus algumas das proposições do Círculo de Bakhtin acerca da linguagem e dos gêneros discursivos. Ao longo do capítulo, pontuei algumas reflexões sobre o ensino de língua que surgiram a partir da exposição da teoria bakhtiniana. No próximo subcapítulo, discutirei sobre algumas das contribuições do pensamento do Círculo para a educação linguística.

## 2.2 IMPLICAÇÕES BAKHTINIANAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA

As ideias do Círculo de Bakhtin passaram a ser incorporadas por alguns teóricos do ensino de línguas que, superando o modelo de língua estática, entendem que a linguagem é uma complexa cadeia de discursos. Sendo assim, um ensino de língua que prioriza a

imutabilidade da língua passou a entrar em contradição com o construto de linguagem que vinha sendo introduzido na academia. No Brasil,

Em meados dos anos 1990, pesquisas relacionadas ao ensino de língua e documentos curriculares baseados em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem (como os PCN de Língua Portuguesa) começaram a sugerir que os gêneros do discurso fossem tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem, articulando práticas de leitura/escuta, produção de texto (oral ou escrita) e análise linguística. (BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 7)

Conforme Marcuschi (2008, p. 207), é nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que há “pela primeira vez uma posição determinada e determinante” que promoveu o trabalho com os gêneros em sala de aula. De acordo com o documento,

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Assumindo as ideias do Círculo de Bakhtin, os PCNs entendem que “o caráter dialógico da linguagem impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imeditato” (BRASIL, 2000, p. 6). A língua encontra-se “no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar” (BRASIL, 2000, p. 17). Desse modo, o texto, no âmbito do ensino e aprendizagem da língua, passa a ser analisado não mais como uma sequência de frases, mas como um enunciado – atravessado por diversas vozes, direcionado a determinados interlocutores, respondente a determinadas situações, mergulhado em um campo de atividade humana, reproduzidor e atualizador de características relativamente estáveis de um determinado gênero discursivo etc.

O aluno, então, não pode mais ser visto como um reproduzidor de regras gramaticais descontextualizadas ou um aplicador de “receitas” dos manuais de redação, mas como um produtor de textos, um indivíduo que se coloca em meio às relações dialógicas da complexa cadeia de discursos,

aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18)

Seguindo e ampliando os PCNs, as Orientações Educacionais Complementares aos PCNs (PCN+) também chamam a atenção para o caráter dialógico da língua e para a importância de se trabalhar com os gêneros em sala de aula. Segundo o PCN+, a “linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional” (BRASIL, 2002, p. 44). E é nesse espaço de interlocução que se funda a construção de significados, a comunicação; são as “trocas sociais que possibilitam aos falantes a produção de enunciados, de acordo com intenções específicas, em determinados contextos” (BRASIL, 2002, p. 44).

Embora já faça duas décadas desde o lançamento dos PCNs, a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso segue sendo central na construção das reflexões teóricas dos documentos que pautam o ensino de língua no Brasil. Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as “atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens (...). Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” (BRASIL, 2018, p. 61). É necessário entender que a linguagem é uma “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica” (BRASIL, 2018, p. 63) e é desse modo que a língua deve ser encarada dentro da sala de aula.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65)

A proposta da BNCC, então, também assume a centralidade do texto como unidade de trabalho nas aulas de língua portuguesa. Marcuschi (2008) ressalta que o fato de o ensino de língua ter que se dar através do texto é um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Para o autor, essa é uma prática comum na escola, visto que é uma orientação central desde os PCNs. “A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Mesmo que os gêneros discursivos venham sendo, desde os PCNs, incorporados às práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa como língua materna e que já sejam um ponto de consenso entre professores e pesquisadores no ensino de Língua Portuguesa, a sua didatização ainda é problemática; ainda há dificuldade de se compreender o gênero

discursivamente, em sua complexidade social. Barbosa e Rovai trazem alguns dos maiores problemas em relação a essa transição didática dos gêneros discursivos:

desconsideração das características da esfera de circulação no estudo do gênero; tendência a estruturalizar o gênero, a considerar apenas seus aspectos formais; tendência a cristalizar excessivamente o gênero, ou, o que é pior, a tomá-lo numa perspectiva normativa, prescritiva; abandono do trabalho com os textos, em função de um trabalho com as propriedades dos gêneros; falta de critérios para a seleção de gêneros e de princípios de organização/progressão curricular. (BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 28)

Para as autoras (2012, p. 9), “os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos”. Contudo, esses aspectos sócio-históricos e culturais dos gêneros vêm sendo distorcidos ou até mesmo apagados pelas práticas pedagógicas correntes. A abordagem na sala de aula dos gêneros discursivos está tomando o lugar dos conceitos gramaticais descontextualizados. Dessa maneira, “as propriedades do gênero transformam-se em regras, em novos conteúdos a serem cobrados. Travestidas de nova roupagem, as perspectivas formais/estruturais e normativas para o ensino de língua continuariam imperando” (BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 29), ou seja, mudou-se o objeto de ensino, mas a perspectiva formalista, que tende a ver a língua como um sistema imutável de normas, segue orientando o trabalho de professores de língua.

Sendo assim, entendemos que os PCNs instituem o ensino de gêneros do discurso nas escolas brasileiras e orientam a discussão em outros documentos educacionais, os quais também tratarão o texto como objeto central do ensino de língua. Entretanto, ainda é uma dificuldade a transição didática dos gêneros discursivos – embora já se saiba *o que* fazer, não está claro para todos os participantes *como* fazer. É nesse contexto que iniciativas como a Olimpíada de Língua Portuguesa surgem. A Olimpíada se coloca a pensar justamente em como didatizar o gênero nas aulas de língua portuguesa no Brasil, trazendo discussões teóricas e propostas de prática para a melhoria da leitura e da escrita de nossos alunos. Em relação à metodologia, a OLPEF buscou na Escola de Genebra um modelo pedagógico para o trabalho com os gêneros discursivos: as sequências didáticas.

Assim como no Brasil, na Suíça francófona, alguns pesquisadores, mais especificamente Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e a equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, passaram a se debruçar sobre a questão de priorizar o ensino dos gêneros do discurso no lugar dos tipos textuais (os quais dominavam os manuais de ensino de língua de seu país). A proposta de sequência didática teve repercussão no Brasil não só através dos materiais da Olimpíada,

como também passou a ser discutida no âmbito acadêmico e figurou em documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, publicados em 2009. No próximo item, faremos uma exposição dessa proposta, que fundamenta os materiais didáticos publicados pela Olimpíada.

### 2.2.1 As sequências didáticas

Os autores genebrinos propõem uma metodologia centrada no ensino por *sequências didáticas*, realizado com base em gêneros textuais<sup>3</sup> diversos, enfatizando os de circulação pública e ressaltando a importância do ensino sistemático da oralidade nas aulas de língua materna. Os autores genebrinos bebem em fontes bakhtinianas para pensar a linguagem e o seu funcionamento em nossa sociedade

numa dada cultura, as representações ligadas ao texto são fundamentalmente genéricas: cada um de nós, um dia ou outro, conta uma *fábula* a uma criança, assiste à *exposição* de um professor, a uma *conferência* pública, apresenta *as regras de um jogo* a um grupo de amigos, estabelece um diálogo para *pedir informações* num guichê (...). Cada um de nós reconhece imediatamente esses gêneros como tais e a eles se ajusta em suas próprias produções. Os textos empíricos são, portanto, reconhecidos pelos membros de uma comunidade cultural como pertencentes a um gênero (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 125).

Portanto, “toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber gêneros” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p. 64 apud MARCUSCHI, 2008, p. 212). Os autores ainda trazem a ideia de gênero como um instrumento, o qual permite realizar uma ação em determinada situação; assim como usamos, por exemplo, talheres para comer ou um machado para cortar uma árvore, usamos os gêneros para agir discursivamente. Ainda para os autores (1998, p. 65 apud MARCUSCHI, 2008, p. 212), “aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros”. Na perspectiva desses autores, só podemos tratar de ensino de língua se tratarmos do ensino de gêneros. A partir disso, os autores passaram a pensar em um procedimento escolar que tornasse possível a didatização dos gêneros discursivos.

A sequência didática é um modelo sistematizado, de caráter modular, para o ensino de língua que leva em conta tanto a escrita como a oralidade e que tem como pressuposto central trabalhar os gêneros criando situações na sala de aula que reproduzam uma situação concreta de produção textual. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse modelo didático, os gêneros e, portanto, a prática de

<sup>3</sup> Aqui, opto pelo termo *gêneros textuais*, visto que é a terminologia adotada pela Escola de Genebra.

leitura e de escrita de textos, ganham protagonismo em detrimento do modelo de ensino de língua que protagonizava o aprendizado de regras gramaticais através de orações isoladas ou ainda as tipologias textuais. As sequências didáticas têm o propósito de

preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

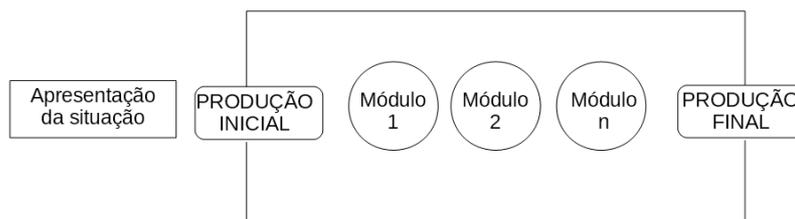
As sequências, ademais, “servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Por conseguinte, entre os diversos gêneros que circulam por nossa sociedade, devem-se priorizar aqueles que os alunos não dominam ou o fazem de maneira insuficiente. Isso implica escolher gêneros da esfera pública em detrimento dos gêneros da esfera privada, nos quais, a princípio, os alunos já transitam fora da escola.

Além do gênero textual a ser escolhido, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) também discutem a escolha do tema do projeto de classe. Para os autores (2004, p. 261), é importante que os alunos atribuam sentido ao que fazem na escola, por isso, “parece bom que o tema escolhido corresponda a um contexto real e se inscreva num campo em que o aluno sinta que pode ser levado a intervir”. O tema pode se aproximar ou se afastar da realidade do aluno e o faz refletir sobre aquilo que está lendo, falando ou escrevendo, nesse sentido, o professor deve estar atento aos conteúdos que circulam nos textos que os alunos lerão e o tema central de suas produções textuais.

#### 2.2.1.1 Etapas da sequência didática

Como dito anteriormente, a sequência abriga um conjunto de atividades sistematizadas. Essa sistematização requer uma divisão em quatro etapas (conforme Figura 1). Primeiramente, há uma **apresentação da situação**, na qual é apresentado o projeto e proposta uma tarefa de produção textual para o aluno. Em seguida, os alunos fazem uma **produção inicial**, a qual serve para diagnosticar aquilo que os alunos já sabem sobre o gênero a ser estudado e aquilo que ainda precisa ser trabalhado pelo professor. A partir do diagnóstico da produção inicial, são desenvolvidos os **módulos**, que devem proporcionar ao aluno instrumentos necessários para que ele alcance o domínio do gênero em questão. A **produção final** é o momento no qual os alunos põem em prática aquilo que aprenderam durante a sequência.

**Figura 1 – Etapas da sequência didática**



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A apresentação da situação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o momento no qual se estabelecem os objetivos do projeto. Ademais, é feita a preparação para a produção inicial que consiste em uma provocação para acercar o aluno do gênero estruturante. “Essa provocação reconstrói, em sala de aula, aspectos relevantes à situação de interlocução do gênero em suas funções comunicativas” (SIMÕES et al., 2012, p. 143), ou seja, o aluno deve compreender quais são os propósitos do gênero em questão, quem escreve, para quem se escreve, em quais esferas da atividade humana ele circula. O professor deve elaborar uma proposta de escrita desse gênero, a qual desencadeia a segunda etapa: a produção inicial.

Após a provocação inicial, os alunos devem realizar sua primeira produção. Nessa etapa, os alunos “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 101). A produção inicial tem a finalidade de examinar em que ponto estão os alunos e quais são suas dificuldades em relação ao gênero trabalhado.

A primeira produção é um momento em que os alunos estão iniciando sua caminhada de aprendizado, ainda estão se aproximando de determinado gênero, portanto, sua avaliação não deve ser somativa, ou seja, a ela não deve ser atribuída uma nota, mas formativa, isto é, diagnóstica<sup>4</sup>. Essa avaliação permite ao professor “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 102).

Sendo assim, a partir da avaliação da produção inicial, o professor deve preparar os módulos. Nos módulos, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), o professor trata “de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. O objetivo desta etapa é preparar os alunos para a produção final. Para isso, é necessário propor diferentes tarefas de leitura e produção oral e escrita, “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por

<sup>4</sup> A avaliação diagnóstica permite ao professor avaliar como seus alunos estão em relação aos objetivos de aprendizagem do grupo e, a partir disso, replanejar suas aulas a fim de contribuir com o processo de aprendizagem. No próximo subcapítulo, discuto um pouco mais essa questão.

diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 105).

Tendo em vista a preparação para a produção final, primeiramente, é necessário que o aluno aprenda a construir uma representação da situação de comunicação. O aluno precisa ter em mente de maneira muito clara quem é o interlocutor do texto, qual a sua posição como autor do texto, qual a finalidade de se produzir tal texto e qual o gênero visado. Dolz, Noverraz e Schneuwllly (2004, p. 105) propõem ainda atividades de observação e análise de textos “para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual” e tarefas simplificadas de produção de textos, que são exercícios que permitem ao aluno trabalhar isoladamente pontos específicos da escrita, descartando “certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente”. Desse modo, o aluno focaria especificamente num aspecto da produção textual e, depois, teria mais facilidade para manejar esses problemas em conjunto no seu texto.

Além disso, há outras tarefas essenciais para a preparação da produção final: a leitura de textos de referência e a busca por conteúdos. Para Simões et al. (2012), é importante que o aluno leia diferentes textos de referência do gênero estruturante, porque o contato com esses textos permite a apreensão das funções e das características do gênero focalizado. Ao “lê-los, o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre sua circulação social e sobre suas características composicionais; poderá também conviver com os usos do português que lhe são típicos”. (SIMÕES et al., 2012, p. 165).

Contudo, a leitura somente de textos do gênero em foco pode ser insuficiente para que os alunos busquem conteúdo para suas produções. Segundo Simões et al. (2012, p. 164), “o cotidiano é impregnado por uma variedade de gêneros do discurso: como a escola poderia ser dinâmica e, ao mesmo tempo, estancar essa diversidade?”. Assim, para a autora, é importante que os alunos realizem diversificadas tarefas de busca de conteúdo através da leitura de textos de diferentes gêneros. Afinal, não há *como* escrever se não há *o que* dizer.

A produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 106). É interessante frisar também a relevância que os autores dão à reescrita, a qual faz parte do processo de escrita. Para os autores, o produto final (o texto a ser publicado) é o resultado de um processo que pode passar por muitas refações. Esse e outros aspectos referentes à avaliação no âmbito da sequência didática serão discutidos mais detalhadamente no próximo subcapítulo, visto que, neste trabalho, nos interessa mais focar nesse aspecto do ensino de línguas.

Outro ponto fundamental da produção final é a publicação. De acordo com Simões et al. (2012), é essencial a publicação dos textos dos alunos para que

sua produção se dirija de fato a um interlocutor, para que os alunos encontrem seus leitores e, aos poucos, se reconheçam como autores, que fazem uso de sua língua para participar em contextos sociais mais públicos, letrados. Esse procedimento é indispensável e estará sempre ligado ao cerne do projeto, pois estabelece as finalidades das aulas, dando-lhes coesão e sentido. (SIMÕES, 2012, p. 202).

É a possibilidade de publicação da produção final, então, que constrói a real interlocução do texto produzido, e faz com que o processo todo de produção adquira sentido.

Uma sequência didática, então, para Dolz (2009 apud BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 43), conta com cinco condições. Primeiramente, precisa (a) *partir de uma situação concreta* de comunicação e (b) *promover a escrita de uma produção inicial*. Em um segundo momento, é necessário (c) *realizar atividades (os módulos)* baseados na avaliação diagnóstica das produções iniciais com a finalidade de superar as dificuldades dos alunos com determinado gênero discursivo; essas atividades devem (d) *contemplar dimensões linguísticas e discursivas*. Por fim, há de se (e) *prever uma produção final* que considere as aprendizagens construídas e que conte com uma grade de controle ou um roteiro de autoavaliação que permita ao aluno reescrever e revisar seu próprio texto. Podemos observar, a partir da estruturação da sequência didática, um certo movimento metodológico defendido pelo grupo de pesquisadores genebrinos: iniciar pelo “complexo (produção de um texto, a partir de uma situação possível de comunicação), ir em direção ao simples (decomposição de características dos gêneros, dos aspectos textuais e linguísticos para que sejam estudados separadamente), para voltar ao complexo” (a produção final) (BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 42).

A metodologia proposta pelos genebrinos compreende a língua como um conjunto de práticas sociais e, portanto, age com a produção textual, com os gêneros discursivos e não apenas com palavras isoladas ou sequências tipológicas de texto. Ao trabalhar com uma certa diversidade de gêneros na sala de aula, “supera-se aquela velha ideia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 217). Com isso, os alunos tornam-se mais preparados para enfrentar as mais diversas situações concretas da vida para além da escola.

Entender o que é uma sequência didática será importante para a análise que propomos dos materiais da OLPEF na medida em que esta é a metodologia adotada pelo programa e muitas das propostas avaliativas e das reflexões sobre avaliação constantes nesses materiais derivam dessa metodologia de ensino. No próximo capítulo, abordarei alguns aspectos de avaliação propostos pelos genebrinos, assim como outros aspectos da avaliação no ensino de língua materna numa perspectiva dialógica do ensino.

### 3 A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vimos, até o momento, que as interações humanas se dão através da linguagem num processo dialógico. Tal ideia, ultrapassando os limites da filosofia da linguagem, foi incorporada nos estudos do ensino de línguas e nos documentos oficiais de políticas educacionais brasileiros. Se, por um lado, não faz mais sentido pensar o ensino de língua desde um ponto de vista tradicional, o qual encara a língua como um sistema imutável de regras, por outro lado, não faz sentido encarar a avaliação nas aulas de Língua Portuguesa desde um ponto de vista não dialógico. A avaliação é inerente ao planejamento pedagógico, não pode estar desassociada dele (SIMÕES et al., 2012). Não há como, portanto, pensar num modelo de ensino de língua sem pensar em avaliação.

Tendo em vista que este trabalho objetiva analisar a forma como a OLPEF aborda a avaliação em seus materiais, este capítulo traz algumas considerações sobre a avaliação no ensino de língua portuguesa. Cabe ressaltar que as considerações pautadas neste capítulo pensam a avaliação numa perspectiva bakhtiniana, isto é, dialógica, relacionada a propostas de ensino de língua que entendem que o texto – como uma prática social contextualizada – deve ser objeto central do ensino de língua. Partiremos de uma visão mais geral da avaliação no âmbito escolar, discutindo algumas práticas avaliativas recorrentes na escola, para, então, chegarmos a questões mais específicas do ensino de leitura e escrita e das maneiras de se avaliar essas questões.

#### 3.1 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA

De acordo com Dalben (2006), a avaliação escolar é predominantemente concebida como um processo para medir o desempenho do aluno em relação a objetivos pré-estabelecidos, enfatizando a representação do conhecimento adquirido através de notas ou conceitos. Essa concepção de avaliação, atrelada ao modelo prevalecente de escola seriada, cuja função é transmitir conhecimentos, propõe-se como uma verificação periódica dos conhecimentos assimilados – ou, em muitas vezes, não assimilados – pelos alunos. Encontra-se aí, conforme Souza (2015, p. 95), a principal finalidade da avaliação na escola: a “decisão de promoção ou retenção dos alunos”. A avaliação, nesse sentido, “entra em cena como um mecanismo de controle da permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando os processos de diferenciação, hierarquização e de controle social por meio da escola” (DALBEN, 2006, p. 14).

Para Luckesi (1996), a avaliação escolar não está sendo efetuada gratuitamente, mas está a serviço de uma pedagogia dominante, que, no Brasil, serve ao modelo social liberal conservador. Sob essa perspectiva conservadora, avaliar o aluno é, em certa medida, garantir a permanência desse sistema conservador que promove a desigualdade social. Conforme o autor, a avaliação é comumente vista como um fim, um ponto final do processo de aprendizagem. “Trabalha-se uma unidade, faz-se uma verificação do aprendizado, atribuem-se conceitos ou notas (...) e encerra-se aí o ato de avaliar.” (LUCKESI, 1996, p. 34). Compreender a avaliação como um fim e não como parte do processo de aprendizagem, conforme metáfora elaborada pelo próprio autor, é como um médico diagnosticar uma doença em seu paciente, mas mandá-lo para casa sem indicar nenhum tratamento. O ato de avaliar, desse modo, existe apenas para fins classificatórios ou, ainda, como “ameaça pela falta de atenção na aula ou de dedicação nos estudos, como punição por condutas indisciplinadas, como instrumento do poder de quem avalia na sala de aula, ou ainda de manutenção da diferença de conhecimento entre alunos e professores” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 154).

Luckesi propõe então que a avaliação diagnóstica seja tomada como uma forma de construir uma educação mais inclusiva e democrática. Conforme o autor, a avaliação diagnóstica, contrariamente à classificatória, que se constitui como um instrumento estático e frenador do crescimento do educando,

constitui-se num momento dialético do processo de avançar ao desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. (LUCKESI, 1996, p. 35).

Enquanto a avaliação classificatória apenas marca e exclui aqueles que não atingiram os objetivos curriculares, a avaliação diagnóstica busca entender por que determinados alunos não atingiram os objetivos e procura mudar essa lógica. Tendo em vista que, para usufruir os bens construídos pela sociedade, é necessário apreender os conhecimentos escolarizados, buscar uma avaliação que garanta o acesso a todos aos conteúdos escolares é, de certa forma, garantir que todos usufruam dos bens construídos pela sociedade (LUCKESI, 1996). É nesse sentido que a avaliação diagnóstica é uma prática pedagógica democrática e emancipadora. As políticas públicas, até o momento, vêm ao encontro do que Luckesi apresenta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por exemplo, propõe que a avaliação seja “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”.

No mesmo sentido, os PCNs (BRASIL, 2000) afirmam que o professor precisa construir práticas avaliativas diferentes das que têm sido tradicionalmente ofertadas pelas escolas.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. (BRASIL, 1997, p. 55)

A avaliação, nesse sentido, deve se dar “durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual” (BRASIL, 1997, p. 55). Para os parâmetros (BRASIL, 1997, p. 55), a avaliação “subsidiaria o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática”, isto é, permite conhecer as dificuldades dos estudantes, possibilitando ajustes constantes para a retomada de aspectos que precisam ser revistos.

Os Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 165) também buscam a construção de uma avaliação que possa proporcionar “um efeito retroativo benéfico no ensino e na aprendizagem”. Conforme os Referenciais (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 165), “O ensino centrado em resultados de provas e as provas com o intuito de reprovar para disciplinar contribuem para a formação de indivíduos submissos e excluídos de contextos sociais de poder”.

No mesmo caminho dos documentos anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013, p. 52) reiteram a importância de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante”, na qual o “caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório”. De acordo com as DCNs,

Tradicionalmente, a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem. Há de se admitir que a sociedade mudou significativamente. (BRASIL, 2013, p. 52)

Isto posto, entendemos que é preciso rever certas práticas avaliativas que classificam estudantes sem levar em conta suas individualidades. Conforme o documento (BRASIL, 2013, p. 53), “os sistemas educativos devem ousar propor a inversão da lógica escolar”, ou seja, ao invés de instrumentos de avaliação que lidem com a ideia de interrupção, de ponto de chegada da aprendizagem, abordando conteúdos disciplinados estanques, a escola deve investir em ações pedagógicas que tratem o conhecimento como um processo, uma construção

sociointerativa em que o estudante está continuamente se formando a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 16), embora não aprofunde a discussão em torno do tema, ao pensar nas ações para a formação e o desenvolvimento humano global, postula “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. Podemos depreender daí que a avaliação (seja ela interna ou externa à escola) deve ser vista do ponto de vista formativo, diagnóstico, visto que, a partir dos resultados das avaliações, devem ser pensadas ações para a melhoria do desempenho da escola, dos professores ou dos alunos.

Todavia, ainda que há muito tempo venha se discutindo, nos âmbitos acadêmico e das políticas públicas, sobre uma nova forma de avaliação escolar, muitas vezes, as práticas pedagógicas se mantêm distantes desses discursos. Dalben ressalva que, apesar de os professores se aproximarem de práticas avaliativas classificatórias – que veem a avaliação como um ponto final do processo de ensino e aprendizagem,

eles mesmos afirmam a precariedade e a fragilidade dessa abordagem no que se refere aos inúmeros erros/desvios de avaliação por ela provocados. Consideram o processo mais abrangente do que os resultados obtidos pelos usuais procedimentos de medida, e enxergam as funções de diagnóstico e retroinformação sobre os alunos como as mais importantes. (DALBEN, 2006, p. 15)

Furtoso (2008), pesquisando avaliação no contexto de cursos de Licenciatura em Letras, nos aponta uma provável causa para a dificuldade que os professores encontram em romper o modelo classificatório de avaliação: a falta de formação pedagógica. Visto que a discussão acerca da avaliação está pouco presente nas disciplinas de ensino de Língua Adicional e de Língua Materna, os professores, ao avaliar, acabam reproduzindo o modelo classificatório de suas escolas ou cursos universitários.

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é atualmente uma política pública que visa à melhoria da educação linguística e a uma formação cidadã dos alunos de escola pública através de ações de formação continuada para professores. Ao se constatar que há uma lacuna na formação de professores em relação ao tema da avaliação em escolas, acredito que esse tema possa ser trabalhado com especial atenção pela Olimpíada em seus materiais de formação. Um dos objetivos deste trabalho é justamente analisar o modo como a OLPEF aborda a avaliação em suas publicações. Sendo assim, neste capítulo, trago alguns pressupostos teóricos relativos a práticas avaliativas para a educação linguística.

Tratarei, a seguir, de propostas pedagógicas que vão de encontro à concepção corrente de avaliação no âmbito escolar, a qual atribui à prática avaliativa as funções de classificar,

punir e excluir. Busco expor, portanto, estudos que compreendem a avaliação como um processo a serviço da aprendizagem e que transpõem a visão tradicional de ensino de língua, cujo objetivo centrava-se na transmissão – e conseqüente verificação formal – de conteúdos gramaticais descontextualizados. Conforme Doll (2000, p. 28), “a avaliação não pode ser vista sem referência ao modelo pedagógico do qual faz parte. Aliás, a própria forma como ela é praticada demonstra a quem ela serve”. Sendo assim, tratarei a seguir de estudos que abordam a avaliação sob a noção dos gêneros do discurso, noção a que a Olimpíada também se associa.

### **3.1.1 Avaliar um texto é mais que corrigi-lo**

De acordo com Simões et al. (2012, p. 159), o ato de avaliar não pode ser confundido com o de punir ou classificar; a avaliação, ao contrário, “é modo de aprender e oportunizar aprendizagens”. Schlatter e Garcez (2012, p. 152) também colocam essa questão em pauta ao dizer que “numa avaliação subordinada à aprendizagem, os aprendizes devem encontrar nos momentos de avaliação oportunidades de desenvolver a capacidade de contar o que aprenderam”. A avaliação, portanto, não pode ser desassociada das demais práticas pedagógicas.

Para uma visão bakhtiniana da aprendizagem, a avaliação não pode ser encarada como um ponto final de uma unidade de ensino. Ela é uma atividade contínua, processual e dialógica, isto é, deve ser “realizada constantemente, para prover um acúmulo de informações que permitam ao grupo e a cada um redirecionar suas ações para preservar o funcionamento da turma como uma comunidade colaborativa de aprendizagem” (SIMÕES et. al, 2012, p. 127.). Para Antunes (2006, p. 166, grifos da autora), a avaliação “constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função *retrospectiva*, que sinaliza ‘os achados feitos’, e uma função *prospectiva*, no sentido de que nos aponta ‘como devemos prosseguir’”.

Como vimos ao analisar as ideias bakhtinianas, aprendemos nossa língua não através de frases estanques e isoladas, mas através de enunciados concretos, os quais estão sob a forma relativamente estável de um gênero do discurso. Uma pedagogia que se preocupe em ensinar o uso concreto da língua deve se propor a trabalhar o ensino dos gêneros do discurso. Da mesma forma, a avaliação, nessa perspectiva pedagógica, deve considerar como objeto a ser avaliado a linguagem em uso, em suas formas social e historicamente construídas. Para Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), avaliar o uso da linguagem implica avaliar gêneros, ou seja, as condições históricas em que o texto foi produzido, seu propósito, sua adequação

interlocutiva, seu caráter dialógico e, conseqüentemente, ideológico etc. – e não somente os aspectos formais da língua, por exemplo.

Avaliar somente os aspectos formais de um texto – como ortografia, pontuação, concordância etc. – é uma prática comum do modelo tradicional de ensino de Língua Portuguesa. De certa forma, isso é coerente com o que o modelo se propõe a ensinar, visto que o foco de ensino dessa pedagogia são justamente a prescrição de normas da gramática normativa e a memorização de nomenclaturas gramaticais descontextualizadas. Essa prática de avaliação está relacionada ao ato de corrigir, isto é, pressupor e buscar erros nos textos dos alunos, sem, muitas vezes, considerar o que os textos têm a dizer. Segundo os Referenciais Curriculares, historicamente, a correção tem sido identificada às práticas de ensino e avaliação de textos, “como se corrigir fosse sinônimo de avaliar e único procedimento de intervenção do professor para o ensino da escrita” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 67). Também em relação à correção dos erros nos textos dos alunos, os Referenciais Curriculares apontam que

Numa visão de aprendizagem que convém rever, a correção de erros era vista como fundamental para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Todos os erros deviam ser apontados e corrigidos para que fossem erradicados. Todavia, tanto a noção do erro quanto a necessidade de correção tornam-se questionáveis em uma perspectiva de uso da língua adequada a diferentes contextos. Maiores oportunidades de aprendizagem podem ser criadas quando se constrói um ambiente no qual se minimiza a ansiedade e a angústia do aluno diante da possibilidade de cometer erros. Assim o aluno é estimulado a experimentar e a perguntar para construir aprendizagem com o outro. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 168)

Temos que levar em conta, portanto, que entender a avaliação apenas como apontar os erros dos alunos pode inibir seu processo de aprendizagem, desestimulando-o a experimentar, o que naturalmente o levaria a cometer erros. Além disso, na perspectiva do ensino de língua, não se pode corrigir os supostos erros gramaticais sem levar em conta a situação interlocutiva do texto. De acordo com Pasin (2018, p. 36), numa visão bakhtiniana, “cada texto deve ser lido conforme o seu propósito, a sua interlocução, a esfera de atividade em que ele se encontra. O texto, portanto, deve ser avaliado de acordo com a adequação à situação comunicativa dada para que aquele texto exista”.

Conforme os PCN+, “muito mais do que um conjunto de orações e frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no universo que é uma língua” (BRASIL, 2002, p. 58). Levando em consideração que nossos alunos não escrevem somente sequências frasais, mas ideias, sentimentos, visões de mundo etc., é necessário que os professores se coloquem como leitores interessados no que esses textos têm a dizer, e não somente na forma como eles foram ditos. De acordo com Mangabeira (2010, p. 5 apud PASIN, 2018, p. 43),

“não há como pensar um ensino de escrita não permeado pelo processo interativo, ou seja, pelo processo de interlocução, pelo diálogo entre locutor e leitor na formação de sentidos em um texto”. Entretanto, muitas vezes, “não se demandam produções de textos porque se está interessado em saber o que os alunos têm a dizer, mas porque se deseja saber se eles aprenderam o que foi ensinado” (BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 29).

Tendo em vista que a avaliação é um momento de interação entre aluno e professor, é preciso que o educador se posicione como um interlocutor desse texto, antes de ser um revisor do mesmo. Como postulam os Referenciais Curriculares, “não é possível ensinar a produzir textos apenas exigindo que os alunos preencham páginas que serão corrigidas, não havendo jamais uma leitura significativa daquilo que produziram” (RIO GRANDE DO SUL, p. 67).

Conceição (2004, p. 328 apud PASIN, 2018, p. 42-43) afirma que o professor de língua precisa deixar o posto de avaliador para tornar-se um interlocutor de seus educandos, mostrando interesse naquilo que o aluno diz, “concordando, discordando, questionando, dialogando, enfim, com o texto e seu autor”. Para a autora, essa atitude interativa levará o aluno a assumir seu papel como sujeito do seu dizer: ao ter um interlocutor interessado, o estudante é motivado a refletir sobre o que dizer e a buscar a melhor forma de dizer aquilo que pretende ao seu leitor.

De acordo com Guedes (2009), o professor devolve ao aluno o direito à palavra quando o professor se constitui como leitor do texto. Nesse sentido, o professor reafirma a dialogia da língua ao se permitir “conversar” com o texto do estudante, e não somente corrigi-lo. Antunes (2006) afirma ainda que a escrita em sala de aula precisa estabelecer um diálogo cooperativo entre aluno e professor, evitando que o texto caia no vazio da não-resposta, o que vai de encontro à ideia bakhtiniana do dialogismo – lemos um texto e estabelecemos com ele relações dialógicas (concordando com ele, discordando dele, achando relevante, achando irrelevante etc.).

A autora defende que essa fixação por apontar o erro é um fator limitante do processo de aprendizagem, como se estar gramaticalmente correto fosse a única exigência de um bom texto (Antunes, 2006). Ademais, essas correções são feitas de forma isolada do contexto, impondo-se como uma norma absoluta, intocável e inquestionável. Pelo lado contrário, ao perceber que escrever é uma atividade interacional, situada num determinado momento histórico e numa determinada prática social, o professor poderia substituir o conceito de *erro* pelo de *melhor, porque mais adequado a tal contexto*. Dessa forma, o aluno teria a oportunidade de preocupar-se não somente em fugir do errado, mas de “encontrar o melhor jeito de dizer o que se quer dizer, do modo como deve ser dito, para os fins que se tem em mente” (ANTUNES, 2006, p. 170). Por outro lado, ao não deixar clara a situação de produção

(quem escreve, para quem escreve, com qual propósito etc.), “resta ao estudante produzir seus textos evitando erros em relação à norma padrão” (DILLI, SCHOFFEN e SCHLATTER, 2012, p. 177). Do mesmo modo, resta ao professor – que não explicitou a situação interlocutiva numa tarefa de escrita – olhar para e corrigir tão somente as inadequações às convenções de escrita formais, como se a norma culta, a norma padrão fossem um modelo de língua estanque, que paira acima dos usos concretos da língua.

Compreende-se aqui que a prática avaliativa, no contexto de uma educação linguística relacionada à noção dos gêneros do discurso, deve aproximar-se das práticas reais do uso da língua. Nesse sentido, a avaliação precisa superar sua fixação em erradicar os erros gramaticais dos textos dos alunos, sem levar em conta os aspectos sócio-históricos desses textos, ou até mesmo sem levar em conta o conteúdo desses textos. O professor precisa, então, (a) posicionar-se como um leitor que se interessa pelo que o aluno tem a dizer; assim como deve (b) avaliar suas produções desde um ponto de vista dos gêneros discursivos – observando questões textuais que vão além dos recursos linguísticos mais formais; e (c) avaliar esses recursos formais na medida em que estejam ou não adequados a uma determinada situação de produção. Outro aspecto a ser considerado, o qual também diz respeito às práticas sociais da escrita, é a reescrita, a qual será melhor explorada no próximo subcapítulo.

### 3.1.2 Escrever é reescrever

De acordo com D’Andrea e Ribeiro (2010, p. 65) “um texto deve ser tratado como um processo, numa abordagem que lhe enfatize as condições de produção e recepção, e não como um produto acabado e auto-suficiente”. Simões et al. (2012) afirmam que, até que o autor esteja satisfeito com seu texto, são necessárias várias reelaborações. Para as autoras, a reescrita é um processo comum na vida daqueles que escrevem. Por conseguinte, é imprescindível que essa rotina seja incorporada na sala de aula. No mesmo sentido, apontam os Referenciais Curriculares:

Escrever é reescrever. Até que estejamos satisfeitos com o resultado da atividade de escrita, várias reelaborações são feitas: esse é um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem, para as mais diferentes finalidades e nos mais diferentes contextos. É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 66)

Ainda sobre essa questão, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que, na escrita, a produção de um texto e o produto final são geralmente separados. Antes de o texto ser entregue a seu destinatário, o escritor pode considerá-lo um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito ou mesmo descartado. Também para os autores, considerar o texto um objeto provisório a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino de escrita.

É levando em conta esse pressuposto – de que escrever é reescrever – que a avaliação textual deve ser pensada. O professor, como avaliador dos textos de estudantes de língua, precisa assumir o papel de mediador entre as diferentes versões desses textos, orientando as melhorias dos textos de seus estudantes. Nesse sentido, ao realizar as avaliações dos textos dos alunos, “não basta dizer ao aluno que reescreva, pois isso exigirá que ele descubra sozinho em que pontos alterar o texto” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 66). Porém, nem sempre o aluno terá autonomia suficiente para descobrir sozinho como melhorar sua escrita. Assim, cabe ao professor ler os textos dos alunos e propor tarefas, desafios e orientações concretas e específicas de reescrita levando em conta as dificuldades individuais de cada estudante (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Não esquecendo que o professor precisa colocar-se como um leitor interessado diante das produções textuais de seus estudantes, é necessário ressaltar a importância das mediações do professor nessas produções. Conforme Guedes (2009, p. 45), o aluno escreve primeiramente para o professor, leitor do qual espera uma palavra “a respeito da qualidade do (texto) que produziu” e é muito importante para o processo de aprendizagem de escrita que essa palavra lhe seja dada. Para o autor, portanto, cabe ao professor, como mediador do processo de aprendizagem, orientar as reescritas e acompanhar os resultados desse trabalho, as quais se constituem não como um ato isolado de prescrição de reescrita, mas como um processo.

Faz-se necessário ressaltar que reescrever é um processo mais complexo que revisar um texto. Conforme Matencio (2002, p. 28 apud D’Andrea e Ribeiro, 2010, p. 69), “é possível (e desejável) tratar a reescrita como atividade distinta da revisão”. Enquanto a revisão de um texto “incide sobre detalhes mais miúdos, sobre lapsos e pequenos erros”, a reescrita “diz respeito ao resultado de uma leitura conceitual do texto” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 66).

Sobre o mesmo ponto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112) ressaltam a importância de se fazer uma “higienização” dos textos dos alunos que serão lidos por outros, mas propõem que as inadequações formais sejam corrigidas apenas no final, isto é, quando o texto chegar à versão que será publicada, já que “o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo”. Os autores salientam que revisar os problemas

de escrita, como a ortografia, somente no final de uma sequência didática evita que o aluno se sobrecarregue com correção de passagens que podem vir a ser suprimidas no decorrer das reescritas e permite que os esforços se centrem em problemas textuais mais relevantes.

A avaliação, por conseguinte, não é somente passar um pente fino nos erros superficiais das produções dos alunos, mas uma forma de encaminhar as reescritas dos seus textos. O educador que encara a avaliação como parte do processo de aprendizagem é, como já dito, um mediador entre as diferentes (re)escritas dos estudantes e, como tal, precisa apontar para o aluno quais aspectos estão sendo bem empregados e quais aspectos precisam ser aprimorados em relação ao gênero que está sendo estudado (ANTUNES, 2006). Uma maneira de propor essas orientações pode se dar através de bilhetes escritos pelo professor para o educando: os bilhetes orientadores.

### 3.1.2.1 Bilhete orientador

O bilhete orientador é, conforme Mangabeira, Costa e Simões (2011, p. 306), um gênero do discurso que emerge das “contingências do espaço da sala de aula, e das tarefas e atividades pedagógicas que nela se desenvolvem (...) para atender às demandas comunicativas e discursivas da esfera social em questão”. O bilhete, de acordo com Nascimento (2009, p. 107 apud PASIN, 2018, p. 49), é um instrumento de avaliação interativo, visto que inaugura um espaço de interlocução entre professor e aluno. Tendo em vista que, através dos bilhetes, os professores podem fazer comentários tanto em relação às qualidades, quanto em relação aos problemas das produções de seus estudantes, o bilhete torna-se “uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros”.

Sobre esse mesmo ponto, Mangabeira, Costa e Simões (2011, p. 296) afirmam que a “reescrita orientada por bilhetes constitui-se como uma maneira de avaliação dos textos que vai além do que se intitula correção indicativa, correção essa que visa apenas a apontar erros e problemas no texto do aluno”. Em relação a outras formas de intervir nos textos dos alunos, Nascimento também coloca o bilhete orientador em posição de vantagem, visto que

o bilhete permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos, como a correção indicativa, na qual o professor marca os supostos problemas do texto do aluno, a correção resolutive, em que o professor refaz (ou “conserta”) palavras e trechos considerados problemáticos e a correção classificatória, na qual o professor usa um símbolo ou abreviação para cada tipo de problema. (NASCIMENTO, 2009, p. 102 apud PASIN, 2018, p. 41-42)

Ademais, o bilhete permite tratar de aspectos mais amplos do texto – como cumprimento do propósito, adequação ao interlocutor almejado etc. – que, nesses outros modelos dificilmente poderiam ser apontados (NASCIMENTO, 2009 apud PASIN, 2018). Gontijo et al. reforçam tal apontamento ao afirmarem que

o tipo de correção textual-interativa produz mais efeitos no texto do aluno, pois a professora deixa bilhetes no texto do aluno, que poderão servir para este pensar mais no seu texto não só apenas nos aspectos gramaticais, mas também nos aspectos da coerência, da clareza e da progressão de ideias do seu texto. (GONTIJO et al., 2016, p. 64 apud PASIN, 2018, p. 46)

Outro ponto positivo do bilhete orientador diz respeito ao fato de que esse tipo de intervenção interativa estimula a criticidade e a autonomia do aluno-autor:

O tipo de correção textual-interativa atinge a criticidade do aluno, pois, por meio dos bilhetes, o aluno é levado a refletir e a pensar. A maioria das correções textual-interativas é utilizada para incentivar o trabalho de reescrita pelo aluno, pois elogia ou cobra o que foi ou não feito no texto do aluno. (...) O uso da correção textual-interativa incentiva o aluno a melhorar seu texto e possibilita a reflexão sobre o mesmo, porque a professora apontou os problemas no texto sem resolver o problema pelo aluno. (GONTIJO et al, 2016, p. 64) 46

Portanto, o bilhete orientador incentiva a autonomia do aluno, porque, ao contrário das avaliações indicativas ou resolutivas, por exemplo, as quais tendem a entregar respostas mais “prontas” para os alunos, faz com que o aluno reflita, a partir das observações do professor, sobre os usos da língua em sua escrita, buscando uma melhora em suas produções textuais. D’Andrea e Ribeiro (2010 p. 70) ratificam tal afirmação ao afirmarem que a avaliação interativa “subsidiava muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita do que os outros tipos de correção”.

É interessante pensar, então, que nos bilhetes orientadores os professores não adotem uma postura de apagamento das vozes de seus alunos. Conforme Conceição (2004, p. 328 apud PASIN, 2018, p. 44-45), “ao assumir a perspectiva de um interlocutor, espera-se que o professor interaja com o texto (e com seu autor) e cuide para que, ao sugerir as alterações, com seu discurso, não anule a presença do outro (do aluno), silenciando-o”. A linguagem usada no bilhete, portanto, exige certo cuidado. Sobre esses cuidados, Guimarães e Oliveira alertam para

não escrever bilhetes muito longos, que possam intimidar a escrita do aluno; utilizar uma linguagem mais acessível, considerando a linguagem do aluno e tentando aproximar-se dele através do uso de uma linguagem mais próxima a dele; tomar cuidado com o discurso presente no bilhete para não correr o risco de apagar a autoria do aluno (GUIMARÃES E OLIVEIRA 2015, p. 142 apud PASIN, 2018, p. 44)

Nesse sentido, o bilhete não é um espaço para uma avaliação autoritária, na qual a voz do professor é a verdade a ser seguida pelo aluno, mas um espaço de diálogo (e de

confrontamento de ideias) entre o autor e seu interlocutor. Se não cabe ao bilhete impor a maneira certa de escrever, como se houvesse apenas um caminho a ser seguido, também não seria correto elaborar bilhetes vagos, sem nenhuma orientação. De acordo com Moraes e Gonçalves (2014, p. 9 apud PASIN, 2018, p. 45), bilhetes mais específicos têm mais chances de levar o aluno ao resultado de escrita esperado. Por conseguinte, os bilhetes não podem ser genéricos, mas precisam olhar para as questões específicas de cada texto, propondo sugestões de melhoria nos aspectos que ainda não estão bem construídos pelo autor, lançando “perguntas que estimulem o autor a retomar este ou aquele trecho, a buscar mais informações, a reorganizar as informações em termos de distribuição e assim por diante” (SIMÕES et al., 2012, p. 176).

Ainda sobre a eficiência desse instrumento de avaliação interativo, é interessante pontuar que um bilhete, como qualquer enunciado, está situado numa complexa cadeia de discursos e, assim como gera respostas posteriores, ele responde a enunciados anteriores. Segundo Mangabeira, Costa e Simões,

a tarefa e a avaliação da atividade que essa tarefa desencadeia não precisam ser deixadas de lado, mas podem fazer parte do processo por meio do qual o texto é escrito e reescrito, contribuindo para a aprendizagem do aluno, uma vez que, desde que exista uma coerência entre o que é proposto pela tarefa, e o que é posteriormente avaliado pelo professor, a avaliação pode ser muito produtiva para esse aluno (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 297)

Desse modo, entendemos que o bilhete precisa se referir a uma tarefa de produção de escrita, estando coerente com os critérios de avaliação propostos nessa tarefa.

Pasin (2018) aponta outro formato do bilhete orientador de reescrita: o bilhete falado, o qual apresenta as mesmas características de um bilhete orientador escrito, mas através da fala. Pasin (2018), que analisou o uso dos bilhetes orientadores em uma aula de leitura e produção textual em contexto universitário, afirma que

percebi que oportunidade de interlocução a serviço da reescrita acontecia não apenas pelos bilhetes orientadores de reescrita, mas também, e em parte importante, na primeira discussão sobre os textos lidos em aula. Em minhas observações, tomei nota das dicas e sugestões faladas em aula sobre os textos dos colegas, e, durante a minha leitura dos dados, percebi que essas mesmas sugestões e críticas apareciam de alguma forma na reescrita dos alunos, me fazendo perceber que a fase da discussão dos textos em grupo era também parte relevante do processo de reescrita. (PASIN, 2018, p. 141)

Para a autora (2018, p. 147), a leitura pública dos textos dos alunos e a sequente discussão feita pelos colegas sobre esses textos ajuda os alunos “a começarem a recompor os seus textos. Esse momento de discussão torna-se de grande valia na medida em que ele coloca vários leitores em contato direto com o autor, o que facilita o reconhecimento das lacunas do

texto ou de propriedades que podem melhorar”. A autora ressalva que a discussão dos textos pelo grupo demanda tempo em sala de aula, porém

O tempo que se gasta nesse processo acaba sendo válido dado que pode diminuir o número de reescritas, já que alguns alunos acabam ouvindo o feedback sobre os textos dos outros, percebendo problemas em seu próprio texto antes mesmo de levá-los à primeira avaliação. Dessa maneira, discutir os textos publicamente pode ajudar não apenas o texto alvo de discussões, mas os outros textos produzidos sob a mesma proposta que apresentam os mesmos problemas ou características. (PASIN, 2018, p. 147-148)

Reforça-se, então, a relevância da leitura pública dos textos dos alunos na construção do processo de reescrita. Primeiramente, retoma-se a importância da avaliação em pares, a qual beneficia não somente aquele que recebe a avaliação, como também aquele que a propõe, visto que, ao olhar para o texto do outro, o aluno passa a perceber melhor o seu próprio texto (ANTUNES, 2006). Ademais, constrói-se um público leitor para o texto do estudante (que vá além do professor), o que estimularia e significaria sua escrita (SIMÕES et al., 2012). E esse público leitor, ao ganhar o “poder” de opinar sobre os textos dos colegas, de certo modo, dilui a autoridade do professor, o qual não é mais o único que pode avaliar as produções textuais dos estudantes. A seguir, veremos mais sobre como outros participantes também são essenciais no processo de avaliação.

### **3.1.3 O professor não precisa ser o protagonista do processo de avaliação**

Ainda que o papel de mediador do professor seja fundamental na construção da aprendizagem do aluno, o professor não precisa ser sempre o protagonista no processo avaliativo. Mas, em geral, não é isso que acontece. É o educador quem comumente decide o que será avaliado, como será avaliado, como distribuir os pesos dos itens avaliados, além de determinar o valor final dos instrumentos avaliados. Nesse contexto, conforme Antunes (2006, p. 163), “o aluno apenas ‘sofre a ação’ de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz”. Entretanto, segundo Simões et al. (2012, p. 127), a avaliação é uma atividade “processual, contínua e sinalizadora de que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada por todos na sala de aula”, não somente do professor.

Para que o aluno possa assumir a posição de alguém que constrói o próprio aprendizado, é necessário que este tome as rédeas também da sua avaliação. “Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender” (ANTUNES, 2006, p. 164). A avaliação centrada apenas no professor, segundo Simões et al. (2012), poderia sinalizar que os

educandos não são capazes de assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. As autoras alertam que muitas vezes os alunos não estão engajados com os trabalhos que devem realizar na escola devido justamente à desresponsabilização do estudante em relação à sua avaliação. É preciso, conforme as autoras (2012, p.127), contrapor-se a essa atitude, “afinal, sem movimentos ativos do próprio sujeito que aprende, não haverá construção de conhecimentos”.

Nesse sentido, a autoavaliação deve ser rotina no cotidiano escolar e o aluno nunca poderá ausentar-se do seu posto de avaliador do próprio trabalho. O professor, é claro, também não estará ausente, mas não será mais o protagonista. O educador entrará em cena com seu olhar mais experiente, “para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere” (ANTUNES, 2006, p. 164).

Ainda sobre a descentralização do professor no processo de avaliação, Schlatter e Garcez (2012) defendem que a avaliação deva sair do eixo professor-aluno. Para os autores, num sistema ideal, a avaliação deve formar uma rede complexa de atores e distintos papéis:

os alunos se autoavaliam, avaliam o trabalho de seus colegas e do professor; os professores se autoavaliam e avaliam o trabalho dos alunos; colegas educadores e a equipe diretiva avaliam o que foi realizado e como; pais ou responsáveis e o público-alvo avaliam o que está sendo produzido pelos estudantes e o que a escola e os educadores estão oferecendo como experiência de educação escolar aos jovens. (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 147)

Antunes (2006) também sugere a avaliação horizontal como uma boa prática. Segundo a autora, é natural que sejamos avaliados pelos do nosso grupo, pelos colegas de trabalho ou pelos colegas de estudo. Essa é uma prática comum do cotidiano que precisa ser incorporada nas rotinas de sala de aula. Conforme Antunes, primeiramente, a avaliação de um colega por outro aguçaria o olhar avaliador, de perceber o que está bem e o que precisa ser aprimorado no texto do outro e, acrescento, quiçá poderia estimular o olhar avaliador para o próprio texto, isto é, o estudante enquanto avaliador do seu colega melhoraria sua habilidade de autoavaliador. De acordo com os Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 67), “a troca de sugestões entre os alunos é importante para a reescrita. Uma maneira de aprender a refletir sobre a própria escrita é defrontar-se com a tarefa de fazer uma leitura crítica dos textos de colegas”. Ademais, “se estimularia a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em relação à crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão, dimensões tão relevantes para a madura e plural convivência social” (ANTUNES, 2006, p. 164).

### 3.1.4 A construção dos critérios de avaliação

Outro ponto a ser destacado está relacionado ao estabelecimento de critérios. Uma questão fundamental é que os critérios precisam ser condizentes com o que foi trabalhado em aula. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91), “o importante é que o aluno encontre [na avaliação], de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação”. Portanto, os critérios de avaliação devem estar conectados com as aulas, precisam ser desenvolvidos nas aulas. Simões et al. (2012, p. 132) reforçam esse ponto ao afirmar que os critérios presentes numa grade de avaliação devem encontrar correspondência no projeto de aulas. Para as autoras, os critérios de avaliação devem ser construídos a partir das análises de textos do gênero a ser estudado e das atividades elaboradas ao longo dos módulos.

Segundo Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 179), os princípios que orientam a elaboração das tarefas de produção textual e, acrescento, a elaboração das aulas, precisam estar refletidos também nos critérios de avaliação, “pois é através da avaliação que tornamos público e que podemos sinalizar ao estudante o que valorizamos como objeto de aprendizagem”. Nesse sentido, reforça-se que, além de coerentes com os objetivos de ensino, os critérios precisam estar claros para todos os participantes do processo de aprendizagem, visto que, a partir do momento que toma conhecimento dos critérios de avaliação, o escritor pode reelaborar seu texto a fim de deixá-lo mais afinado a esses parâmetros. Além disso, explicitar os critérios de avaliação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), “permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e comentários frequentemente alusivos”. Os critérios, ademais, não precisam necessariamente ser “entregues” aos alunos para que estes “absorvam” passivamente tal conhecimento, mas podem ser construídos e discutidos coletivamente. De acordo com os Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117), “é fundamental que o professor formule sempre explicitamente os critérios a partir dos quais os textos dos alunos serão avaliados. É também fundamental que esses critérios sejam discutidos com os alunos, que devem compreender de que modo sua produção será julgada”.

Além da importância de tornar claros para todos os participantes do processo os critérios de avaliação e de que estes sejam coerentes com os aspectos trabalhados em sala de aula, cabe aqui ainda a discussão de quais critérios elencar. Como dito anteriormente, uma proposta de ensino de língua embasada na noção dos gêneros do discurso demanda uma avaliação que considere a língua em uso. Desse modo, os critérios de avaliação devem focalizar as condições de produção que cercam o gênero discursivo que está sendo

desenvolvido na aula de Língua Portuguesa: *O aluno se coloca na situação interlocutiva proposta? O aluno cumpre o propósito do texto? O aluno usa as formas historicamente relacionadas ao gênero? O aluno usa uma variedade da língua adequada à situação de produção?*

Quando a tarefa de escrita não explicitar a situação em que o texto deve ser produzido, o esforço do aluno recai em tentar fugir dos erros gramaticais. Do mesmo modo, segundo Schoffen, Gomes e Schlatter (2013), para o avaliador, os critérios de avaliação estarão limitados à verificação de estruturas linguísticas abstratas e a produção textual será mera oportunidade de praticar a norma escrita. As autoras alertam que

ao fazer uso de tarefas que não aproximam o aluno de práticas sociais que acontecem por meio de língua escrita, estamos perdendo uma oportunidade de envolver o aluno nas diversas possibilidades de usar a língua e de levar em conta que sempre escrevemos de uma maneira ou de outra dependendo do que historicamente tem sido feito em situações semelhantes e do que é específico da situação em que estamos no momento. Ao exigirmos apenas a escrita de um tema, sem contextualizar uma situação de uso, refletimos uma visão de linguagem que não prioriza o que levamos em conta na vida para produzir sentidos. (SCHOFFEN, GOMES e SCHLATTER, 2013, p. 265)

Se, por um lado, a avaliação no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, historicamente, tende a priorizar os aspectos formais dos textos dos alunos, por outro lado, para uma educação fundada na noção dos gêneros do discurso, os recursos linguísticos devem ser avaliados “na medida da sua contribuição para a configuração dessa interlocução” (SCHOFFEN, 2009, p. 106). De acordo com Schoffen (2009), não podemos encarar os aspectos formais como formas estáticas da língua. A avaliação dos recursos linguísticos, conforme a autora (2009, p. 116), “deve se centrar na avaliação da ‘adequação’ no uso desses recursos para configurar a interlocução em um contexto de produção específico”. O professor, portanto, necessita estar ciente de que avaliar um texto não é corrigir as formas da língua desconectadamente de uma situação de uso. Ao compreender que existe uma situação interlocutiva, o estudante poderá “acionar recursos linguísticos e coesivos em língua portuguesa, não necessariamente ‘corretos’ segundo a gramática, mas adequados ao contexto de produção sugerido e capazes de promover a intercompreensão com o interlocutor configurado” (SCHOFFEN, 2009, p. 144). Conforme Pasin (2018, p. 39), as marcações referentes a gramática “devem estar ligadas a explicações sobre o que é adequando quanto ao propósito do texto e à interlocução, mostrando porque aquela forma não é compatível ao que o texto se propõe ou ao interlocutor projetado”. Um instrumento que pode auxiliar os professores na tarefa de estabelecer os critérios avaliativos e torná-los claros para os alunos é a grade de avaliação, discutida na próxima seção.

### 3.1.5 Grades de avaliação

Para os autores genebrinos, a grade de avaliação é uma importante ferramenta, pois torna explícitos os critérios de avaliação dos textos e estabelece um vocabulário em comum entre professor e alunos, dando um caráter mais objetivo à avaliação. Além de ser um instrumento que facilita a explicitação dos critérios de avaliação, é preciso levar em conta que, conforme os Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117), as “grades de avaliação são instrumentos importantíssimos para avaliar a produção de textos e devem ser produzidas de modo afinado aos objetivos da unidade didática em questão”. Nesse sentido, retoma-se a fala de Simões et al. (2012) de que os critérios de avaliação presentes em uma grade devem ser construídos sempre levando em conta as dimensões abordadas ao longo do projeto de aulas.

Scaramucci – analisando o contexto de uso da grade de avaliação em testes de larga escala e, estendo aqui, para o contexto de concursos – ressalva, entretanto, que

embora a divulgação de critérios de correção seja reconhecida como um aspecto fundamental para que o exame possa ser bem entendido e condição para que efeitos retroativos benéficos ocorram, ela deve ser criteriosa e não se restringir apenas a divulgação da grade; por ser um instrumento interno à correção, sua divulgação, sem as necessárias condições, considerando nossa cultura de ensinar e avaliar, corre o risco de transformar-se em um instrumento pernicioso, que incentiva práticas avaliativas em detrimento de práticas saudáveis de ensino, podendo levar à transposição de uma situação de avaliação para uma situação de ensino sem a necessária adaptação metodológica que essa transposição pressupõe e sem levar em conta as características dos contextos individuais. O que é importante ser divulgado são os fundamentos, princípios e conceitos que fundamentam a grade, de modo que os envolvidos possam realmente entender o que está em jogo. (SCARAMUCCI, 2005, p. 52)

Desse modo, a grade auxilia a explicitar os critérios que as produções dos alunos (ou candidatos) devem contemplar, porém, a divulgação da grade desamparada de uma explicação criteriosa e preocupada pode provocar efeitos negativos nos escritores.

Ademais, a grade concentra as intervenções do professor

em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornadas a pontos mal assimilados. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107)

A grade de avaliação, para os autores, pode servir como um panorama do trabalho realizado em sala de aula, auxiliando o professor no diagnóstico de seus grupos e na (re)elaboração de suas aulas. A grade, portanto, assim como o bilhete orientador, deve estar inserida num

contexto em que a avaliação não é o ponto final de uma unidade de ensino, mas uma ferramenta a serviço da aprendizagem.

Podemos agrupar as grades de avaliação em dois modelos: grades analíticas e grades holísticas. No primeiro, o modelo analítico, “os textos são avaliados sob vários aspectos e o avaliador deve atribuir uma nota a cada um deles, independentemente um do outro” (SCHLATTER et al., 2005, p. 23). Já o segundo modelo, o holístico, consiste na “atribuição de uma única nota a um texto com base na impressão geral desse texto” (WEIGLE, 2002, p. 112).

A Olimpíada de Língua Portuguesa apresenta, nos seus Cadernos Virtuais, uma grade de avaliação analítica para cada um dos quatro gêneros desenvolvidos nas sequências. Esse modelo – no qual “os avaliadores devem se preocupar mais com as partes constituintes do texto (pois são elas que são avaliadas) e menos com a totalidade da expressão escrita” (SCHLATTER et al., 2005, p. 23) – segundo Weigle (2002), tem muitos pontos positivos. Entre eles, está o de devolver um *feedback* mais detalhado ao aluno. Por dar uma nota diferente para cada aspecto do texto, o aluno saberá em quais pontos precisa melhorar e quais aspectos já foram apreendidos. Da mesma forma, aponta a autora (2002, p. 120), esse modelo “fornece informações diagnósticas mais úteis sobre as habilidades de escrita dos alunos” para o professor.

Outro ponto positivo das grades analíticas é a possibilidade de se atribuir diferentes notas para cada um dos critérios (na grade da OLPEF, *domínio das estratégias argumentativas* recebe maior peso que *cumprimento da ortografia oficial*, por exemplo). Schlatter e Garcez (2014, p. 41), defendendo o modelo eleito pela Olimpíada, expõem que, na grade analítica, “a pontuação é uma maneira de indicar ao escritor os aspectos a priorizar”. Com uma distribuição assimétrica entre os diferentes critérios, é possível indicar quais tópicos são mais relevantes e quais são menos durante a avaliação, do mesmo modo, aponta-se quais aspectos estão sendo priorizados como objeto de ensino.

É verdade que há discussões acerca do uso das grades analíticas e holísticas e suas vantagens e desvantagens pedagógicas; não trataremos dessas discussões neste trabalho, entretanto. No próximo subcapítulo, tratarei de aspectos da avaliação no âmbito de concursos.

### **3.1.6 A avaliação no âmbito dos concursos**

Ainda que o objetivo final da Olimpíada não seja o concurso em si ou a premiação dos alunos, muitas das ações do programa se voltam para o concurso, o qual acaba se tornando

uma das principais atividades da OLPEF<sup>5</sup>. Desse modo, trataremos sobre alguns conceitos relativos a avaliações de larga escala<sup>6</sup> que se tornarão pertinentes à nossa análise. Serão tratados mais especificamente quatro conceitos: confiabilidade, validade, praticidade e efeito retroativo.

Conforme Schlatter et al. (2005), a confiabilidade de um teste está relacionada ao ato de avaliar os candidatos uniformemente, em igualdade de oportunidades. Para poder aumentar a confiabilidade, é necessário que haja um cuidado na elaboração do instrumento de avaliação e nas grades de avaliação desse instrumento; os avaliadores devem passar por um treinamento uniforme; também deve haver atenção para que todos os candidatos façam o teste em lugares com condições semelhantes e que tenham o mesmo tempo para realizá-lo; por fim, os candidatos devem responder às mesmas questões ou, ao menos, a questões de complexidade semelhante.

Um teste confiável deve reduzir a subjetividade do avaliador. Um teste de múltiplas escolhas, por exemplo, anularia o papel do avaliador tornando-se mais confiável. Ao mesmo tempo, um teste de múltiplas escolhas pode ser insuficiente para avaliar a habilidade de escrita de um candidato. Nesse sentido, um teste extremamente *confiável* pode não ser tão *válido*.

A validade, originalmente, estava relacionada à ideia do quanto um teste poderia medir aquilo que ele pretendia medir. A partir do final dos anos 80, o conceito passou a ser ampliado, ganhando alguns desdobramentos: validade de conteúdo, validade de critério, validade paralela, validade preditiva, validade de face, validade de construto e validade de impacto<sup>7</sup>. Interessa-nos aqui entender melhor a validade de conteúdo e a validade de construto.

A validade de conteúdo, de acordo com Schlatter et al. (2005, p. 15) seria “a relação entre as especificações de conteúdo que o teste pretende avaliar e o conteúdo que ele efetivamente avalia”. Para se obter a validade de conteúdo, é necessário que o teste avalie amostras de conteúdo relevantes e representativas. É nesse sentido que um teste que pretende avaliar a habilidade de escrita de um candidato através de múltipla escolha não é válido. Afinal,

---

<sup>5</sup> O objetivo primeiro da Olimpíada é a melhora do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas através de ações de formação docente, entre as diversas ações está o concurso. Essas e outras questões relacionadas à organização do programa serão explicadas de maneira mais detalhada no próximo capítulo.

<sup>6</sup> Existe uma ampla área da Linguística Aplicada dedicada a estudar exames em larga escala; geralmente, compreendem-se, nesses estudos, vestibulares, provas de proficiência e exames externos. Estamos estendendo esse conceito, neste trabalho, para o âmbito da OLPEF, visto que o concurso é (a) realizado em todo o Brasil; (b) a avaliação dos textos dos participantes é feita não somente pelo professor, mas também por avaliadores externos; (c) os alunos participam para cumprir com um objetivo que extrapola os propósitos escolares: ganhar o concurso.

<sup>7</sup> Para compreender mais profundamente as diferenças entre todos os conceitos de validade, ver Schlatter et al. (2005), Chapelle (1999) e Scaramucci (2005).

se queremos poder fazer inferências mais fundamentadas sobre a capacidade de um candidato em produzir textos acadêmicos em língua portuguesa, uma avaliação que privilegia a escrita de um texto ao invés de perguntas sobre aspectos linguísticos isolados (conjunções, pontuação etc.) nos dará elementos mais relevantes da capacidade de queremos medir. (SCHLATTER et al., 2005, p.15)

A Olimpíada, se pretende avaliar, por exemplo, a capacidade de um aluno escrever uma crônica, precisa proporcionar a oportunidade de o aluno escrever uma crônica. Seria menos válido, nesse sentido, se a Olimpíada fosse um caderno com perguntas objetivas sobre características comuns ao gênero crônica.

A validade de construto, por sua vez, é atingida no momento em que um teste avalia aquela habilidade que pretendia avaliar e o modo como ele define aquilo que quer avaliar, baseado em uma definição teórica do objeto a ser avaliado (BACHMAN, 1988). O construto de um teste é a teoria que procura explicar o fenômeno, o objeto a ser analisado ou, ainda, um construto seria a definição das habilidades que servirá de base tanto para a elaboração do teste quanto para a avaliação dos resultados desse teste. A Olimpíada, por exemplo, se entende que a língua não é um sistema imutável, mas em constante mudança, apresenta-se como um complexo emaranhado de enunciados, então não poderia avaliar seus alunos através de perguntas que testariam o quanto os alunos conseguem decorar as regras das gramáticas normativas.

A praticidade, segundo Schoffen (2009, p. 23) diz respeito a quão praticável é um teste, ou seja, “é importante que o teste seja fácil de administrar, pontuar e interpretar”. A praticidade depende de fatores limitantes como recursos financeiros, tempo disponível, número de candidatos, número de avaliadores etc. O concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa, por exemplo, só é possível porque, nas primeiras etapas classificatórias, as próprias escolas devem organizar suas comissões avaliadoras. Se a Olimpíada tivesse de disponibilizar avaliadores para as milhares de escolas participantes desde o primeiro momento, o concurso seria impraticável.

Confiabilidade, validade e praticidade, embora fatores autônomos, estão inter-relacionados. É possível dizer que quanto mais válido um teste (tendo em vista um construto de linguagem próximo ao defendido nesta dissertação), menos confiável ele se torna, e vice-versa. De acordo com Schlatter et al.,

para testes de larga escala, como o vestibular, de maneira a garantir a confiabilidade e também a praticidade, geralmente são utilizadas questões de múltipla escolha. As questões de múltipla escolha garantem aos candidatos igualdade na avaliação dos escores, já que esses, uma vez marcados na grade, são geralmente lidos por máquinas, garantindo-se assim as mesmas condições de avaliação para todos os candidatos. Se esse tipo de teste possui, além da praticidade (pois permite a avaliação de um número muito grande de candidatos em um espaço curto de tempo), um alto grau de confiabilidade, fica prejudicado, no entanto, na questão da validade (SCHLATTER et al., 2005, p. 20)

Um instrumento que busca equilibrar as forças entre praticidade, confiabilidade e validade é a grade de avaliação, a qual

operacionaliza e preserva a concepção que fundamenta a prova e também seus objetivos, de forma a manter sua validade de construto e de conteúdo; é também a grade, dentre outros aspectos da prova, que procura garantir sua confiabilidade, de forma a minimizar a influência das crenças e concepções dos corretores, não necessariamente em sintonia com aquelas que fundamentam a prova, levando a uma maior estabilidade ou confiabilidade aos resultados. (SCARAMUCCI, 2005, p. 49)

Além de garantir confiabilidade e validade a um teste, a grade proporciona praticidade na medida em que padroniza, orienta e agiliza o trabalho do avaliador.

Efeito retroativo “pode ser entendido como o impacto ou a influência que exames externos e avaliações em geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação.” (SCARAMUCCI, 2005, p. 39). Esse efeito, para a autora (2005, p. 37-38), “não pode ser ignorado por elaboradores de exames, professores e sociedade, que podem tirar vantagem do poder da avaliação e transformar exames e avaliações em instrumentos educacionalmente benéficos, que conduzam à aprendizagem”.

Contudo, temos que questionar “a visão determinista ingênua no ensino de que um exame ruim sempre causa efeito negativo e bons exames efeitos positivos” (SCARAMUCCI, 2005, p. 40). Conforme Schlatter et al. (2005), qualquer teste poderia gerar um impacto positivo no ensino ao propiciar uma motivação externa em oposição a motivação nenhuma; por outro lado, um teste, seja bom, seja ruim, pode impactar negativamente os participantes ao causar ansiedade nos candidatos ou preocupação nos professores.

De fato, “cada membro da sociedade e do sistema educacional é afetado, em alguma medida, pelo uso de um teste” (SCHLATTER et al., 2005, p. 28). Porém, há muitos fatores que determinam o efeito retroativo de um exame, ou, no caso da Olimpíada, de um concurso, assim como há muitos efeitos que um exame ou um concurso pode provocar. Conforme Scaramucci, influenciam o efeito retroativo o contexto de aplicação (e, nesse ponto, um mesmo exame pode provocar diferentes efeitos), o conteúdo do exame, a forma de avaliar – se por múltipla escolha ou se por respostas discursivas; o efeito pode ser geral na medida em que motiva os alunos a estudarem mais; pode ser fraco quando influencia poucos alunos ou poucas atividades de ensino; ou forte, quando influencia a maioria dos participantes; pode durar muito tempo, ou durar pouco etc.

Conforme a autora, inovações educacionais não são atingidas automaticamente através da implementação de exames externos. Das várias forças atuantes às quais podemos atribuir responsabilidade por efeitos retroativos, Scaramucci destaca a formação do professor:

A falta de uma formação adequada tem dificultado a compreensão de aspectos mais implícitos das propostas, aqueles relacionados principalmente à concepção de linguagem, de escrita e de leitura que fundamentam uma prova como a da Unicamp. Observa-se, portanto, que o efeito potencial inovador de exames é limitado, principalmente pelas crenças e formação do professor. Mais promissoras seriam, portanto, propostas de formação que levem o professor a refletir e teorizar sua prática a partir da explicitação de suas crenças, concepções e pressupostos teóricos. (SCARAMUCCI, 2013, p. 54)

Assim sendo, a OLPEF ganha pontos ao se preocupar não somente com o concurso, mas também com a formação docente – seu principal foco. Os materiais, os cursos online e as formações presenciais complementam e atribuem sentido aos textos participantes do concurso. Sem a preocupação com a formação dos professores, o efeito retroativo da Olimpíada no ensino de língua poderia ser bem menor, ou, ainda, poderia seguir caminhos não previstos e não desejados pela OLPEF. Não que isso não possa acontecer no modelo em que a Olimpíada se apresenta atualmente, mas esse efeito retroativo “negativo” é minimizado a partir das ações de formação docente.

Neste capítulo, pude expor, de modo geral, os principais aspectos acerca da avaliação numa concepção de ensino atrelada ao conceito dos gêneros do discurso. Sintetizadamente, tornou-se relevante o fato de que a avaliação em sala de aula precisa ser tomada como parte do processo de aprendizagem do aluno, sendo sua principal função apontar o que já foi bem assimilado pelos alunos e aquilo que ainda precisa ser melhor desenvolvido.

Ademais, para uma perspectiva que se dispõe a ensinar gêneros do discurso, a avaliação deve se deter não em formas estáticas e descontextualizadas da língua, mas nas condições históricas em que o texto foi produzido, na forma como a interlocução foi estabelecida, no cumprimento do propósito etc. Como avaliador, é importante também que o educador se coloque como um leitor de seus alunos, evitando que seus textos recebam apenas correções como respostas, o que restringiria as possibilidades de relações dialógicas do discurso.

Outro ponto explorado foi o fato de a reescrita ser natural à escrita. O professor deve se colocar como um mediador desse processo, que se dá em diferentes etapas, mas não precisa ser o protagonista do processo de avaliação: o aluno pode – e deve – se apropriar desse processo. Apontamos alguns instrumentos que podem ser utilizados a serviço de uma avaliação processual do texto, como os bilhetes orientadores e as grades de avaliação. Por fim, abordamos alguns conceitos de avaliação em larga escala que serão pertinentes para a análise

que faremos da Olimpíada, que, por um lado, se ancora em ações direcionadas à sala de aula e, por outro lado, tem como sua ação mais relevante um concurso de produção de textos.

As ideias aqui apresentadas servirão como um guia para a análise dos documentos em que a Olimpíada aborda a temática da avaliação. No próximo capítulo, a fim de entender melhor o funcionamento do programa, faremos uma apresentação da Olimpíada, revendo sua história e explorando algumas das suas ações.

## 4 A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* tem como objetivo aprimorar o ensino de leitura e escrita nas escolas públicas em todo o Brasil, aperfeiçoando a atividade de professores de Língua Portuguesa, estimulando, reconhecendo e desenvolvendo boas práticas didáticas por meio de ações de formação continuada. Neste capítulo, busco explicar como a Olimpíada se construiu como uma política pública, quem desenvolveu o projeto, quais são seus propósitos, a quem ela se dirige, como ela funciona, entre outros aspectos de sua constituição e organização.

### 4.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

A Olimpíada hoje é uma política pública, mas nem sempre o foi e, até hoje, é uma parceria entre organizações de direito privado – Cenpec e Fundação Itaú Social – e o governo federal – Ministério da Educação. Neste subcapítulo descrevo como a Olimpíada transformou-se em política pública e, como tal, quais são os seus objetivos.<sup>8</sup>

O programa *Escrevendo o Futuro* surgiu em 2002, coordenado pelo Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. O Cenpec é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criado em 1987, que tem como objetivo desenvolver projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública. O *slogan* da organização é “Contribuir para as políticas públicas de educação que promovam a equidade e a redução das desigualdades sociais no Brasil.” Tendo em vista que o objetivo do programa é melhorar o ensino de leitura e escrita em escolas públicas, “escrever o futuro” significa garantir, através do uso da língua, uma melhora nas condições sociais das crianças pertencentes ao sistema público de educação.

---

<sup>8</sup> As informações sobre a Olimpíada, o Cenpec e a Fundação Itaú Social foram retiradas de seus sites oficiais. Disponíveis em: <<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>>; <<<https://itausocial.org.br/pt-br>>>; <<<http://www.cenpec.org.br/>>>. Acesso em 10 de março de 2018.

O primeiro parceiro investidor do projeto é a Fundação Itaú Social<sup>9</sup>, a qual implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Somente em 2008, o *Escrevendo o Futuro* ganha um segundo parceiro investidor e transforma-se em política pública com a parceria do Ministério da Educação (MEC). O projeto entra para o programa do governo Olimpíadas Escolares, ganhando seu nome atual: Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. O MEC, além de ser parceiro investidor, entra com uma função muito importante: a de mobilizar escolas públicas de todo o país. Antes de ser Olimpíada, o programa tinha uma abrangência muito menor. Além de não ser tão divulgado, incluía apenas alunos e professores da quarta e quinta séries do Ensino Fundamental. Depois da parceria com o governo, a OLPEF passou a envolver alunos e professores do quinto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio e, com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) – associação civil sem fins lucrativos e autônoma, que reúne os dirigentes municipais de educação de todo o país–, e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) – associação de direito privado sem fins lucrativos, que congrega as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal –, pôde atingir grande parte dos municípios brasileiros. Considerando que a participação na Olimpíada não é obrigatória, em 2016, por exemplo, houve participações em 4.873 municípios, isto é, 87% dos municípios brasileiros.

As Olimpíadas Escolares foram desenvolvidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como resposta aos baixos índices que a educação básica pública apresentava (e ainda apresenta), tendo em vista a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual deve elevar o nível da qualidade do ensino no país. O programa instituído pelo governo visa a “estimular os estudos dos diversos conteúdos curriculares, elevar o desempenho dos alunos; atuar no processo de

---

<sup>9</sup> É observável aqui uma certa contradição, a qual demandaria mais horas de pesquisa e a qual pode não estar sincronizada com o objetivo central deste trabalho, mas que chama a atenção e abre espaço para nova agenda de pesquisa. De um lado, o Cenpec como organização social que pretende promover inclusão e igualdade social e a Fundação Itaú Social, a qual tem fins de assistência social, promoção da cultura e da educação; do outro lado, há o Banco Itaú, do qual é proveniente a Fundação, o qual é um banco privado que, como capitalista, precisa manter a desigualdade para garantir seus lucros. Outro fator que parece acentuar ainda mais essa contradição diz respeito à Emenda Constitucional n.º 95/2016, conhecida como PEC do Teto dos Gastos, a qual limita as despesas e os investimentos em diversos serviços básicos, incluindo a educação, durante vinte anos, sendo corrigidos apenas pelo valor da inflação, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Embora o objetivo expresso da emenda seja assegurar o equilíbrio fiscal da União, nota-se que tal emenda visou a garantir o pagamento dos juros de uma dívida pública não auditada, os quais foram excluídos do teto de gastos. Essa manobra favorece diretamente o capital financeiro (onde se encontram os bancos, incluindo o próprio Itaú), o qual é o principal beneficiado com a garantia desse pagamento. Além disso, faz-se necessário observar que o Banco Itaú, após o impeachment de 2016 (que, entre seus frutos, garantiu um menor investimento em serviços básicos em nome de uma suposta economia desequilibrada), teve uma dívida de R\$25 bilhões com a Fazenda perdoada num processo cujo relator foi preso por cobrar propina para conceder decisão favorável ao banco. Então, o Banco Itaú, através de sua Fundação, busca investir na educação pública e reduzir a desigualdade social ao mesmo tempo que lucra com uma emenda que congela os investimentos na educação pública, deixa de contribuir com bilhões em impostos e, conseqüentemente, aumenta a desigualdade social.

formação e de premiação da competência e do esforço de alunos e docentes; resgatar a excelência da educação” (BRASIL, 2011).

A OLPEF, como política pública, tem diferentes estratégias para garantir a melhoria da qualidade da educação pública. De acordo com a Resolução 57/2011 (BRASIL, 2011), as olimpíadas devem focalizar suas ações não somente no aluno, mas também no professor, contribuindo para a formação desses profissionais, identificando, aprimorando e irradiando boas práticas de ensino. As olimpíadas devem identificar boas práticas pedagógicas, bem como devem identificar alunos talentosos da rede pública, direcionando-os a um melhor desenvolvimento escolar que, por consequência, contribuirá para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Além disso, o programa deve promover a troca de conhecimento, aproximando professores, alunos, institutos de pesquisa, universidades e sociedades científicas. A olimpíada também tem como objetivo a implementação de metodologias de ensino a distância. Ainda que as Olimpíadas sejam uma competição e que a competição, por sua natureza, implique exclusão, outro objetivo do programa é justamente promover a inclusão social. Por fim, o programa Olimpíadas Escolares apresenta como objetivo aperfeiçoar o ensino da leitura e da escrita a partir de seu uso, como prática social. É nessas estratégias que a OLPEF fundamenta a logística de suas ações, as quais explicarei melhor a seguir.

## 4.2 ORGANIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS AÇÕES E MATERIAIS DA OLIMPÍADA

A Olimpíada conta com três “frentes” de ações: o concurso, o Portal da Olimpíada e as formações presenciais. Nas próximas linhas, descreverei, principalmente, como se organizam o concurso e o Portal da Olimpíada.

### 4.2.1 O concurso

O concurso, principal ação da Olimpíada, é, desde 2002, realizado a cada dois anos (com exceção de 2018<sup>10</sup>) e premia os melhores textos de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental (EF) ao terceiro ano do Ensino Médio (EM) da rede pública de ensino em quatro

---

<sup>10</sup> De acordo com nota publicada no site da OLPEF, depois de 16 anos de atuação do Programa Escrevendo o Futuro, foi identificada a necessidade de repensar as atividades desenvolvidas no âmbito da formação e também do concurso. Por conta disso, a Olimpíada foi redesenhada ao longo de 2018, e o concurso só acontecerá em 2019, contando com novidades como a inclusão de um quinto gênero – o documentário.

categorias correspondentes a quatro gêneros discursivos<sup>11 12</sup>: poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, conforme tabela 1. Um ponto muito importante a ser observado é que o concurso não se restringe à realização de uma prova, como em outras Olimpíadas de outras áreas do conhecimento. O público-alvo do programa são os professores, por isso, toda ação da Olimpíada é pensada, primeiramente, para a formação desses profissionais. Para que o aluno participe do concurso, o professor, depois de inscrito, precisa desenvolver uma Sequência Didática em suas aulas, a partir da proposta pedagógica dos genebrinos Dolz e Schneuwly.

**Quadro 1 – Relação entre ano escolar e gênero discursivo na OLPEF<sup>13</sup>**

<b>Ano escolar</b>	<b>Gênero discursivo</b>
5º e 6º anos do EF	Poema
7º e 8º anos do EF	Memórias literárias
9º ano do EF e 1º ano do EM	Crônica
2º e 3º anos do EM	Artigo de opinião

Para que o professor possa desenvolver essa sequência de atividades que culminam em uma produção textual, a OLPEF disponibiliza os Cadernos do Professor, um material didático que contém um modelo de sequência didática para cada um dos quatro gêneros concorrentes. O objetivo é mostrar aos professores de escolas públicas de todo o Brasil um modelo didático em que o aluno possa trabalhar com gênero, isto é, com a língua em uso e as práticas sociais que a rodeiam. Nesse sentido, a Olimpíada se posiciona contrariamente ao modelo tradicional de ensino de língua descontextualizada e propõe uma nova prática possível de trabalhar o uso da língua em aula. Tais cadernos fazem parte do que aqui já denominei materiais de orientação prática e serão melhor descritos em um próximo subcapítulo.

Como produto da sequência didática, há as produções textuais dos alunos. Essas produções, para concorrer na Olimpíada, passam por uma série de avaliações de diferentes Comissões Julgadoras em diferentes etapas até chegarem à final: escolar, municipal, estadual, regional e nacional, conforme figura 2. A cada etapa há uma mobilização de muitas pessoas,

<sup>11</sup> Nos materiais produzidos e divulgados pela Olimpíada, há uma maior incidência do termo *gêneros textuais*, embora os conceitos de *gêneros discursivos* e *gêneros textuais* sejam usados como sinônimos (SEBERINO, 2013). Afastando-se conscientemente da polêmica que envolve o uso de um ou outro termo, a qual pode ser melhor compreendida em Rojo (2005), este trabalho preferirá, por afiliação teórica, usar o termo *gênero discursivo*, a não ser em citação direta de materiais da Olimpíada de Língua Portuguesa, em que poderá aparecer o termo *gênero textual*.

<sup>12</sup> Em 2019, o gênero documentário foi incluído na Olimpíada. Os gêneros foram reorganizados por ano escolar: poema para o 5º ano; memórias literárias para o 6º e 7º anos do EF; crônica para o 8º e 9º anos do EF; documentário para o 1º e 2º anos do EM; artigo de opinião para 3º ano do EM.

<sup>13</sup> Essa tabela é referente à edição de 2016, vigente até o ano de 2018. Em 2019, haverá alteração nos gêneros discursivos e em suas correspondências aos anos escolares.

visto que as Comissões Julgadoras devem ser compostas por pessoas de diferentes âmbitos. Durante a realização das oficinas da sequência didática com os alunos, o professor também deve manter uma espécie de diário no qual relata suas práticas pedagógicas. Esse registro é importante também porque os professores concorrem na categoria melhor relato de prática.

**Figura 2 – Etapas de avaliação da Olimpíada de Língua Portuguesa**

1ª etapa – Escolar	2ª etapa – Municipal	3ª etapa – Estadual	4ª etapa – Regional	Etapa final – Nacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficinas nas escolas</li> <li>• Seleção escolar (CJEsc)</li> <li>• Máximo de 4 textos por escola (1 por gênero)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comissão Julgadora Municipal (CJM) – Secretarias de Educação Municipal/ Estadual</li> <li>• Formação a distância (CD de avaliação)</li> <li>• 1 a 15 textos por gênero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comissão Julgadora Estadual (CJE) – Secretaria de Educação Estadual</li> <li>• Formação a distância (CD de avaliação)</li> <li>• 500 semifinalistas (125 por gênero)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros regionais: presença obrigatória de professores e alunos</li> <li>• Comissão Julgadora Regional (Cenpec)</li> <li>• 1 vaga/polo/gênero.</li> <li>• 152 finalistas: 38 por gênero (Subitem 4.4.2.2)</li> <li>• Seleção dos relatos de prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comissão julgadora nacional (CJN) – MEC, FIS e Cenpec</li> <li>• Encontro em Brasília: professores, alunos, responsáveis e diretores das escolas dos alunos finalistas</li> <li>• 5 vagas por categoria, 20 vencedores (subitem 4.5.1.2)</li> </ul>

Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em dez 2018.

De acordo com o regulamento da quinta edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, realizada em 2016, primeiramente, os textos são avaliados por uma Comissão Julgadora Escolar, organizada pelo diretor da escola participante e composta por professores de Língua Portuguesa, representantes dos pais de alunos e representantes da comunidade, preferencialmente reconhecidos pelo domínio da Língua Portuguesa. Essa comissão pode submeter até um texto por categoria à Comissão Julgadora Municipal.

Essa Comissão Julgadora Municipal, organizada preferencialmente pela Secretaria Municipal da Educação, deve ser composta por uma diversidade de avaliadores, como representantes da comunidade, de preferência reconhecidos pelo domínio da Língua Portuguesa, professores de Língua Portuguesa não inscritos no programa e representantes da rede de ensino. Nesta etapa, são selecionados de um a quinze textos por categoria a serem submetidos à Comissão Julgadora Estadual, variando de acordo com o número de escolas inscritas por município.

A Comissão Julgadora Estadual, por sua vez, tem a tarefa de selecionar os textos semifinalistas e submetê-los à Comissão Julgadora Regional. As Comissões Julgadoras Estaduais são organizadas e coordenadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, no caso do Distrito Federal, com acompanhamento da Coordenação da Olimpíada. Essa comissão deve ser presidida por um

especialista em Língua Portuguesa de uma universidade pública e composta por representantes da Undime, do Consed e por representantes da comunidade preferencialmente reconhecidos pelo domínio da Língua Portuguesa.

O número de textos selecionados para a quarta etapa varia de acordo com o número de textos válidos recebidos por unidade da federação, sendo, no mínimo, um de cada categoria por unidade e, no máximo, 125 por categoria em todo o país. Os alunos semifinalistas, isto é, selecionados para a etapa regional e seus professores ganham medalhas e um valor em dinheiro para compra de livros.

Na quarta etapa, são realizados encontros presenciais, organizados pela Coordenação do concurso, dos quais os professores e respectivos alunos semifinalistas devem participar. Os encontros têm o propósito de ampliar as habilidades de leitura e escrita e o universo cultural dos alunos, além de desenvolver atividades com os professores com o intuito de melhorar a qualidade do trabalho docente. A própria Olimpíada custeia todas as despesas relacionadas à participação do encontro, como alimentação, estadia e transporte.

Durante o encontro, os alunos participam de oficinas e produzem outro texto que será analisado pela Comissão Julgadora Regional. As Comissões Julgadoras Regionais são organizadas pelo Cenpec e constituídas por representantes do MEC, do Itaú Social, do Cenpec, da Undime, do Consed, por professores de Língua Portuguesa de universidades públicas e de outras instituições de ensino. Cada comissão seleciona até 38 textos finalistas por categoria em todo o Brasil. Os alunos finalistas e seus professores ganham medalhas e *tablets*. É também na etapa regional que os professores podem submeter seus relatos de prática. Essa categoria tem o objetivo de promover a troca de experiências entre os professores, valorizando boas práticas de ensino. Os professores autores dos 28 melhores relatos ganham um notebook.

Na etapa final, os 152 alunos finalistas e seus respectivos professores, além do diretor de suas escolas e de um de seus responsáveis legais são convidados a participar do encontro nacional em Brasília. Novamente, todas as despesas relacionadas à participação no evento devem ser custeadas pela Coordenação do concurso. A Comissão Julgadora Nacional é coordenada pelo MEC, pelo Itaú Social e pelo Cenpec, sendo composta por, pelo menos, cinco profissionais renomados por seu domínio da língua portuguesa e experiência com o ensino e prática de leitura e escrita. Ao final do encontro, serão anunciados os cinco vencedores de cada categoria. Os alunos vencedores e seus professores ganham medalhas, notebooks e impressoras. As escolas desses alunos ganham dez computadores, uma impressora, um projetor multimídia, um telão de projeção e livros.

Em todas as etapas, os textos devem ser avaliados de acordo com critérios de avaliação previamente estabelecidos pela Olimpíada, divulgados em formato de grade de avaliação no Portal da Olimpíada e nos Cadernos do Professor. Essas grades de avaliação são um dos principais objetos a serem analisados neste trabalho, por isso, deter-me-ei sobre elas adiante, em subcapítulo específico.

Como exposto, a cada etapa, alunos e professores ganham diferentes prêmios. A premiação, entretanto, não se restringe a prêmios materiais. Nas etapas regionais e nacional, alunos e professores se reúnem em grandes eventos que promovem palestras, oficinas e cursos de formação, além da troca de experiência entre os participantes – alunos e professores – que vêm de diferentes realidades e lugares do país, ampliando, assim, seus universos culturais.

Outro ponto importante do concurso é a integração de diversos setores da educação. Para começar, nenhum professor pode se inscrever na Olimpíada sem que sua Secretaria de Educação tenha se inscrito previamente e sem a autorização de seu diretor. Durante a etapa escolar, também há a participação de diferentes grupos que integram a comunidade escolar para a formação da Comissão Julgadora. Desse modo, o ato de trabalhar com texto deixa de ser uma ação isolada de um professor em sua sala de aula para ser compartilhado por toda a comunidade escolar, visto que pais, alunos, direção e professores passam a participar ativamente dessa tarefa.

Por fim, cabe destacar que a inscrição no concurso não é obrigatória. Aderem ao projeto secretarias e professores que estão interessados em participar. Mesmo assim, observando os dados da última edição do programa, 2016, nota-se uma adesão bastante ampla: foram 81.269 professores inscritos em 39.662 escolas de 4.873 municípios. Podemos afirmar, portanto, que o trabalho com gênero no ensino de leitura e escrita está sendo levado, de algum modo, para um grande número de estudantes da rede pública. Bakhtin (2009, p. 98) afirma que “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Para o autor, assim como para a OLPEF, aprendemos nossa língua através dos gêneros em interações concretas. Portanto, levar uma proposta de ensino que prioriza a língua em uso para todo o Brasil é uma maneira de combater as práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, as quais privilegiam o ensino de identificação de nomenclaturas gramaticais em frases descontextualizadas.

Tendo em vista que toda interação é mediada pela linguagem (Bakhtin, 2009), ensinar as práticas de uso da língua em contextos concretos, através dos gêneros, em detrimento das nomenclaturas gramaticais fora de contexto, estimula aos alunos uma maior autonomia no

mundo; ensinar gêneros é, nesse sentido, ensinar a (inter)agir no mundo. Isso também se torna importante em uma sociedade letrada como a nossa, na qual o domínio da palavra escrita foi durante muitos anos propriedade de classes mais abastadas e pré-requisito para ingressar em meios tipicamente ocupados por essas classes, como as universidades públicas e privadas, cargos públicos acessíveis por concurso, empregos bem remunerados etc. Nessa perspectiva, os alunos das escolas públicas, para, até certo ponto, conseguirem entrar nesses ambientes, e, assim, alcançarem certo conforto econômico, precisam dominar um número amplo de gêneros escritos de diferentes esferas da sociedade. Desse modo, podemos afirmar que a Olimpíada está promovendo a inclusão social.

Apesar disso, é possível questionar o quanto uma competição pode realmente promover inclusão social. De fato, a exclusão é inerente à competição – onde há ganhadores, há perdedores. Nesse sentido, poderia parecer estranho optar por um programa que, objetivando a igualdade social, segue uma lógica competitiva e meritocrática típica de um sistema classificatório e excludente. Por outro lado, ainda que nem todos os alunos consigam se classificar, todos têm a oportunidade de ler, conhecer um gênero e produzir um texto, aproximando o ensino de língua na escola da realidade do uso da língua no mundo. Além disso, retomando a ideia de que todo exame pode gerar bons efeitos retroativos ao propiciar uma motivação externa em oposição a motivação nenhuma (SCHLATTER et al, 2005), a competição tem caráter incentivador no momento em que os alunos se motivam a participar de um concurso que pode lhes conferir prêmios. Lembrando que é a possibilidade de publicação que constrói a interlocução para o aluno (ele se torna autor ao entender que escreve para outro) e confere sentido ao projeto de aulas (SIMÕES et al, 2012), o concurso também estimula a participação dos estudantes ao conferir às suas produções textuais um propósito real, visto que cria uma interlocução real – o aluno escreve para participar do concurso e escreve para leitores e avaliadores externos à sua sala de aula.

Percebe-se aqui uma certa contradição do programa. Claramente, não usamos aqui o termo contradição como algo necessariamente negativo. Recorrendo ao pensamento hegeliano, “todas as coisas estão em contradição em si mesmas”<sup>14</sup> (HEGEL, 1982, p. 193). Para o autor (1982, p. 194), “a contradição é a raiz de todo movimento e vitalidade, pois só ao conter uma contradição em si que uma coisa se move, tem impulso e atividade”<sup>15</sup>. Nessa perspectiva, caberia analisar melhor as contradições inerentes ao programa e quais são os movimentos, as possíveis consequências que elas geram. Posto que não é este o objetivo deste trabalho, fica, então, a sugestão de pesquisa para futuros trabalhos.

<sup>14</sup> Em tradução livre do espanhol: “todas las cosas están en contradicción en sí mismas”.

<sup>15</sup> Em tradução livre do espanhol “la contradicción es la raíz de todo movimiento y vitalidad; pues sólo al contener una contradicción en sí, una cosa se mueve, tiene impulso y actividad”.

O concurso, reitero, é apenas uma das frentes do projeto. Durante o ano em que não há o concurso, são desenvolvidas diversas ações, como seminários, cursos e oficinas presenciais para formação de professores. São nesses anos também que os coordenadores e colaboradores da Olimpíada repensam e reelaboram os materiais destinados aos professores. Entretanto, a maior parte das atividades realizadas pela Olimpíada não são presenciais, mas *online*, centralizadas no Portal da Olimpíada, plataforma virtual de formação a distância para educadores.

#### 4.2.2 O Portal da Olimpíada

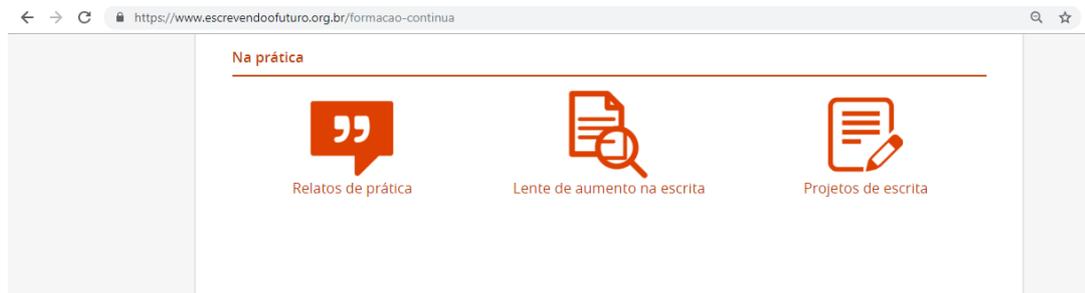
O Portal da Olimpíada, disponível em <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>, reúne as ações do programa. A página oficial da Olimpíada é um ambiente virtual direcionado a professores e demais profissionais engajados com o ensino de leitura e escrita que desejam continuar sua formação, refletindo sobre o ensino, atualizando-se teoricamente, revendo seus processos de ensino de leitura e escrita, de avaliação etc. No Portal, educadores envolvidos com a Língua Portuguesa encontram materiais didáticos, textos teóricos, sugestões de metodologias, cursos *online*, notícias sobre a Olimpíada e o ensino de língua, além de poderem interagir com outros profissionais da área<sup>16</sup>.

A interação entre os professores é justamente um ponto bastante explorado pelo Portal. Percebe-se que a OLPEF tem a intenção de manter um diálogo com e entre professores de todo o país. Para isso, conforme figura 3 e figura 4, há diversos espaços no site destinados a relatos de experiências de professores, nos quais podemos aprender com as práticas de nossos colegas docentes, como o *Lente de aumento na escrita*, conforme figura 3, que divulga estudos realizados em cima de alguns dos trabalhos apresentados em 2015 no *Seminário Internacional Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula*, no qual professores de escolas públicas de todo o país apresentaram projetos realizados com seus alunos; o *Projetos de Escrita* no qual são divulgados projetos que visam ao letramento elaborados por professores que também participaram do *Seminário Internacional Escrevendo o Futuro: da cultura local à sala de aula*; e o Relatos de Prática, nos quais são divulgados os relatos de prática dos professores participantes do concurso.

---

<sup>16</sup> Como um ambiente virtual, o Portal da Olimpíada está em constante atualização. Os espaços descritos neste capítulo foram analisados em dezembro de 2018, não sendo possível saber até quando permanecerão como o descrito na página da Olimpíada.

**Figura 3 – Espaço *Na prática*: *Relatos de prática*; *Lente de aumento na escrita*; *Projetos de escrita***



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao-continua>. Acesso em dez 2018.

Ademais desses espaços em que podemos ler e ouvir relatos de profissionais do ensino de escrita, há os ambientes em que professores podem dialogar – num sentido mais estrito de “conversa”. Há, por exemplo, o ambiente *Fórum*, no qual professores podem acessar, ler e responder a tópicos relacionados à prática docente no ensino de língua. *O Pérolas da Imaculada*, conforme figura 4, é um ambiente do Portal no qual a professora Maria Imaculada Pereira, com mais de 35 anos de experiência no ensino público, relata em vídeos algumas das “pérolas” vividas em suas salas de aulas. A partir do relato, outros professores colaboradores da OLPEF publicam um vídeo debatendo algumas questões pedagógicas desencadeadas por Imaculada. Também, a cada vídeo, um novo tópico é criado no Fórum para que todos possam conversar sobre tais questões. Ainda nesse sentido de manter uma conversa com e entre professores, há o *Pergunte à Olímpia*, conforme figura 4, personagem que representa a visão metodológica da Olimpíada para a qual profissionais da área do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa podem enviar suas dúvidas relacionadas ao seu fazer docente.

**Figura 4 – Pergunte à Olímpia e Pérolas da Imaculada**



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao-continua>. Acesso em dez 2018.

Todo o Portal da Olimpíada é pensado como uma ferramenta de formação docente e, claro, todos os ambientes acima mencionados propiciam, através da troca de experiência entre professores, formação continuada, pois os professores podem rever sua metodologia, ter novas ideias, podem tirar dúvidas, podem, inclusive, encontrar possibilidades de ensinar mais próximas de suas realidades do que das possibilidades apresentadas em documentos oficiais e materiais didáticos. De uma maneira geral, o site é construído para possibilitar o diálogo e a troca de experiências, havendo sempre uma preocupação com a prática docente, em pensar não somente em propostas e modelos teóricos, mas também em transpor isso para a realidade da sala de aula. Não desconsiderando esses espaços de diálogo como espaços de formação, existem alguns ambientes no Portal que se destinam à formação docente num sentido mais estrito, nos quais os professores podem traçar caminhos mais individualizados, como cursos online, materiais teóricos, palestras etc.

Uma das seções de formação é o *Literatura em movimento*, conforme figura 5, no qual encontramos uma série de pesquisas, artigos, entrevistas e indicações de leitura para se trabalhar com o ensino de literatura. Na seção *Videos*, há um espaço destinado a publicações de diversos vídeos com palestras e seminários relativos ao ensino de leitura e escrita. Outro ambiente interessante no que diz respeito à formação continuada é o *Pautas de Formação*, conforme figura 6. Nesse ambiente, são sugeridas pautas de formação, ou seja, roteiros de estudo e reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita, para serem realizados presencialmente com grupos de professores, com o objetivo de oferecer instrumentos para que coordenadores pedagógicos, diretores e professores possam organizar grupos de estudo presenciais que disseminem uma prática de ensino de leitura e escrita baseada em situações concretas de uso da língua.

**Figura 5 – Literatura em movimento**



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/>. Acesso em dez 2018.

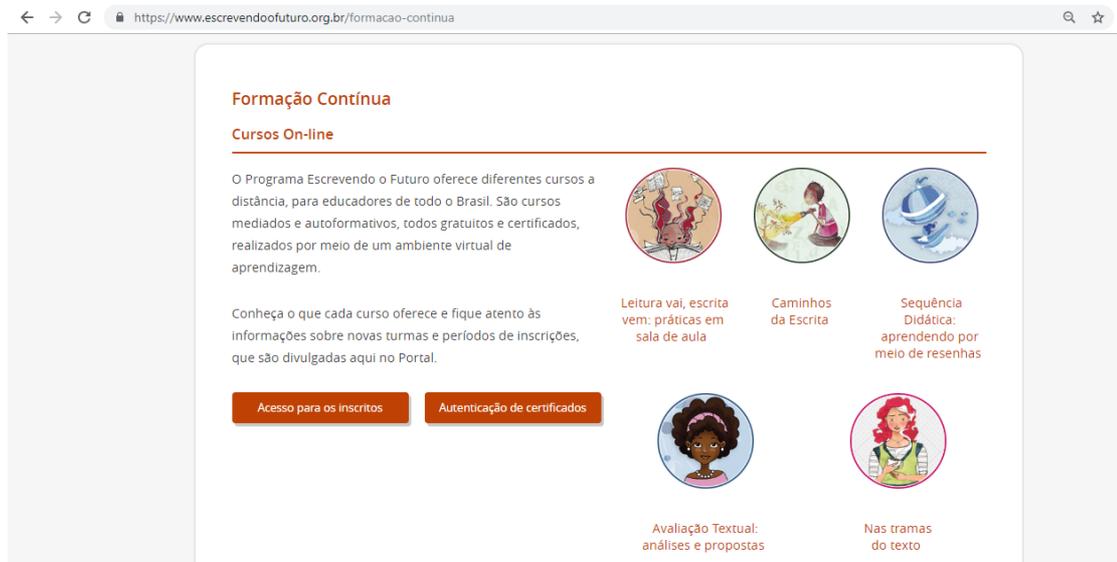
**Figura 6 – Pautas de formação**



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/pautas-de-formacao#>. Acesso em dez 2018.

Existem também os cursos *online* oferecidos pela Olimpíada desde 2005. Em 2018, conforme figura 7, foram oferecidos os seguintes cursos: *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*, o qual desenvolve uma sequência didática para que o professor compreenda como trabalhar com essa metodologia; *Caminhos da Escrita*, o qual pretende desenvolver uma compreensão das práticas de letramento e como abordá-las em sala de aula; *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*, o qual oferece reflexões teóricas e sugestões práticas para o trabalho com a leitura e a escrita; *Nas tramas do texto*, o qual proporciona a reflexão sobre questões teóricas e práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de produção de textos; e *Avaliação textual: propostas e análises*, o qual promove a reflexão e prática do processo de avaliação de textos nos gêneros participantes da Olimpíada: poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião.

**Figura 7 – Cursos online**

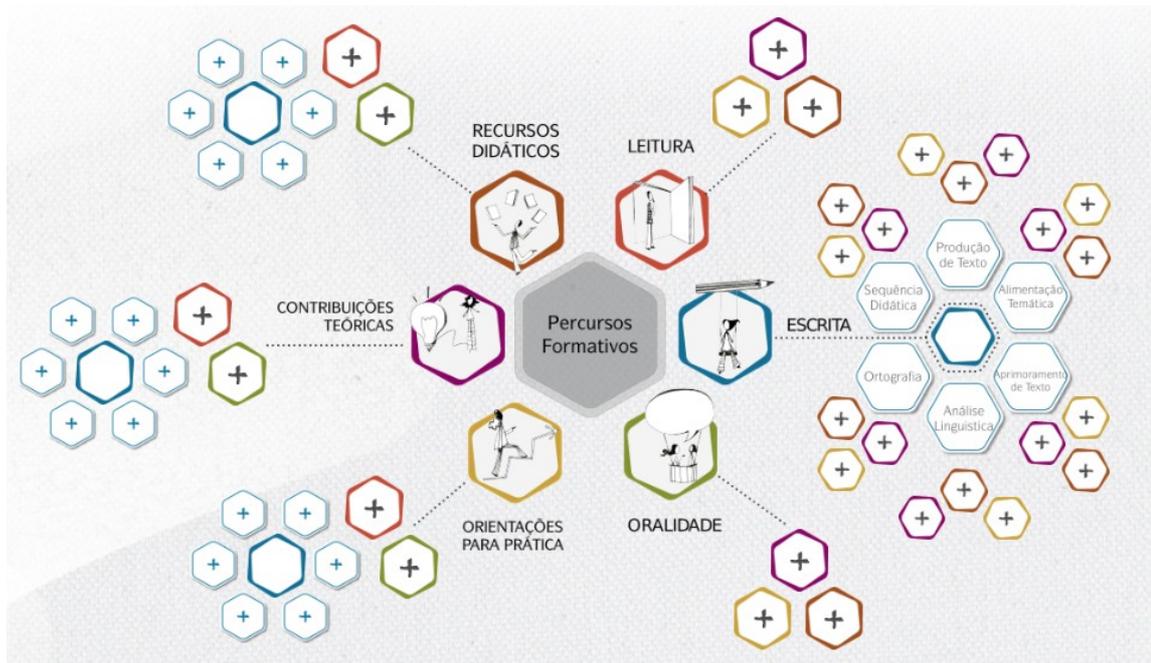


Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao-continua>. Acesso em dez 2018.

Todos os cursos são autoformativos e autoinstrucionais, isto é, elaborados de modo que o próprio cursista realize as atividades e avaliações sem um mediador – com exceção do curso *Caminhos da Escrita*, em que existem tarefas realizadas coletivamente e tarefas comentadas por mediadores. Os cursos contam com recursos como videoaulas; leituras, atividades comentadas; também há fóruns nos quais será possível trocar ideias com outros colegas. Os estudos podem ser feitos no horário definido pelo cursista, desde de que dentro do prazo definido para cada curso, ofertados, em geral, semestralmente. Ao final, caso tenha completado as etapas, os participantes recebem certificados.

Outra ferramenta que objetiva a formação a distância para educadores refletirem sobre o ensino de Língua Portuguesa com o foco na leitura e na escrita é o *Percursos Formativos*. O Percursos é, conforme Figura 8, uma espécie de mapa interativo em que o professor vai traçando seu percurso para encontrar materiais didáticos, de contribuição teórica e de orientação prática para ampliar seu conhecimento acerca do ensino e aprendizagem da leitura, escrita e oralidade.

**Figura 8 – Percursos Formativos**



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/percursos>. Acesso em dez 2018.

Chama-nos a atenção positivamente o fato de que a avaliação, ao menos nos instrumentos de formação oferecidos pelo Portal, é um item recorrente: há um curso específico sobre o tema; no Percorso Formativo, no item *Escrita*, há uma seção específica que trata de avaliação textual – *Aprimoramento de Texto*. Ademais, foi criado um espaço na página para concentrar conteúdos sobre análise e avaliação de textos – o *Especial Avaliação de Textos 2016*, conforme figura 9.

**Figura 9 – Especial Avaliação de Textos**



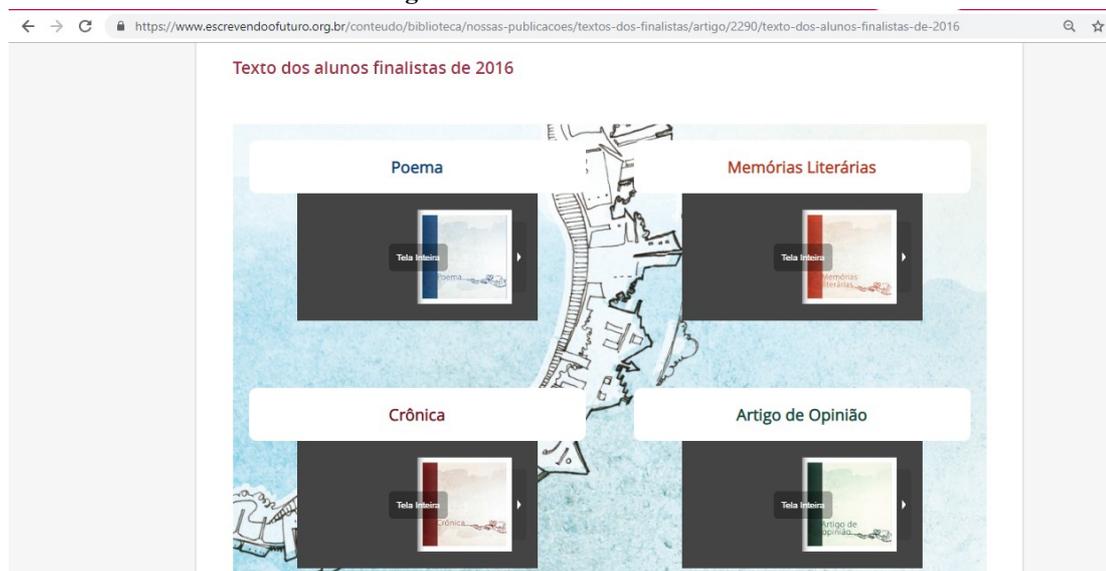
Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/>. Acesso em dez 2018.

Nesse especial, o qual visa a auxiliar professores em relação a esse assunto tão delicado à rotina escolar, há uma seleção de hiperlinks que levam a conteúdos anteriormente

publicados pela Olimpíada, como textos da Revista *Na ponta do lápis*, o item *Aprimoramento de Texto*, do Percursos Formativos, vídeo da seção *Pérolas da Imaculada* e o próprio curso sobre *Avaliação de Textos*. Além de reunir esses materiais que tratam sobre avaliação que estavam “espalhados” pelo Portal, a seção apresenta novos conteúdos, como entrevistas e estudos sobre avaliação textual. Também foram publicadas análises feitas por colaboradores da OLPEF em textos representantes dos quatro gêneros abordados pela Olimpíada.

O Portal da Olimpíada ainda conta com uma biblioteca virtual. São publicados nesse espaço, por exemplo, textos de alunos participantes dos concursos. Após cada concurso, é lançado o livro *Textos dos finalistas*, conforme figura 10, o qual, como indica o nome, contém os textos finalistas de cada edição da Olimpíada. Também há o material *Versos de diversos lugares*, conforme figura 11, que publica gravações de trechos dos poemas semifinalistas com a voz dos próprios alunos participantes. Além desses textos, há indicações de leituras, com dicas e resenhas de livros, desde romances e biografias a textos que teorizam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

**Figura 10 – Textos dos Finalistas**



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2290/texto-dos-alunos-finalistas-de-2016>. Acesso em dez 2018.

**Figura 11 – Versos de diversos lugares**

CD: "Versos de diversos lugares"

Assunto: Áudio 26 Novembro 2014

Ouça abaixo as gravações dos CDs:

Versos de Diversos Lugares - Turma 01

03 BELEZAS NATURAIS

0:18 / 3:20

1. 01 COISAS DE CRIANÇA	2:45
2. 02 FESTAS E COMIDAS	2:46
3. 03 BELEZAS NATURAIS	3:20

Versos de Diversos Lugares - Turma 02

01 IR E VIR

0:01 / 1:57

1. 01 IR E VIR	1:57
2. 02 ÁGUAS QUE CORREM	3:01
3. 03 PROTESTO E CRÍTICA	3:26
4. 04 AGRICULTURA E BELEZAS NATURAIS	1:35
5. 05 COISAS DE CRIANÇA	4:06
6. 06 BELEZAS NATURAIS	4:06

Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/recursos-didaticos/versos-de-diversos-lugares/artigo/1817/cd-versos-de-diversos-lugares>. Acesso em dez 2018.

Outro espaço da biblioteca da Olimpíada é destinado à publicação de estudos sobre a OLPEF. Há os estudos feitos pela própria Olimpíada, como o *Caracterização dos Semifinalistas*, conforme figura 12, com o intuito de caracterizar os semifinalistas do programa, de 2002 a 2012, e verificar se uma maior presença do projeto nas escolas estaria associada a um melhor desempenho de seus alunos no teste de Leitura da Prova Brasil; e o *O que nos dizem os textos dos alunos*, conforme figura 13, que analisou uma amostra representativa dos textos participantes do concurso de 2010 para buscar fazer um diagnóstico da metodologia da OLPEF, verificando quais conhecimentos estavam sendo adquiridos e quais ainda precisam receber um maior investimento. Há ainda os estudos externos sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa; são teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e artigos disponibilizados da seção *Banco Acadêmico*, conforme figura 14.

**Figura 12 – Caracterização dos alunos semifinalistas**



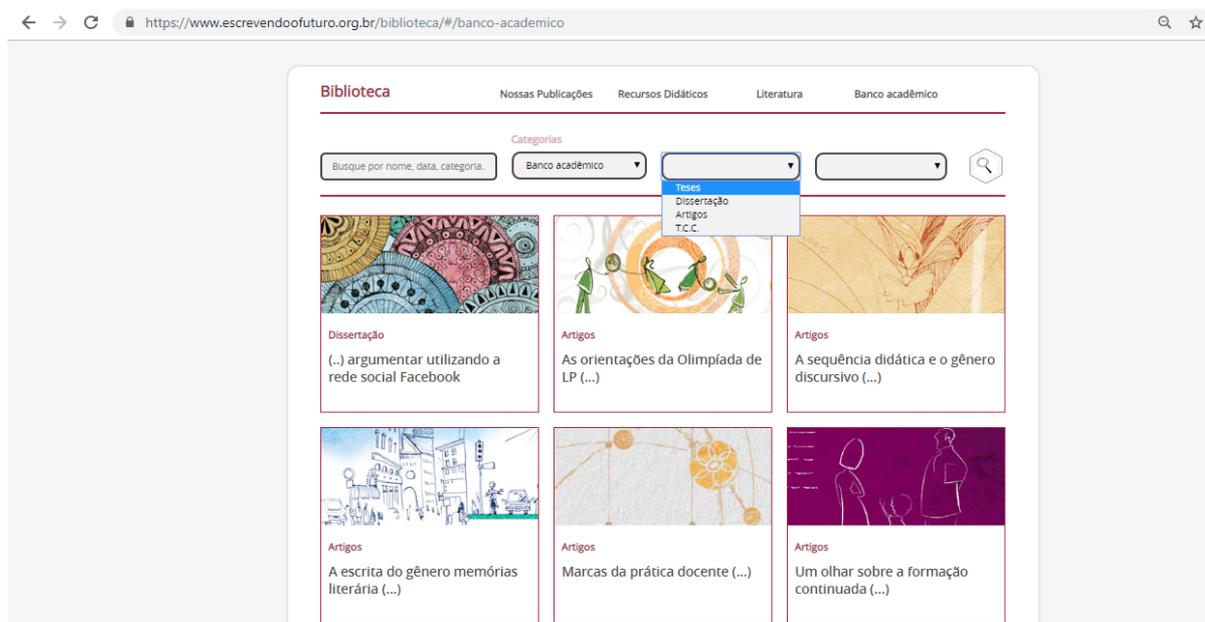
Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/estudos/caracterizacao-dos-semifinalistas>. Acesso em dez 2018.

**Figura 13 – O que nos dizem os textos dos alunos**



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/estudos/o-que-nos-dizem-os-textos-dos-alunos>. Acesso em dez 2018.

**Figura 14 – Banco acadêmico**

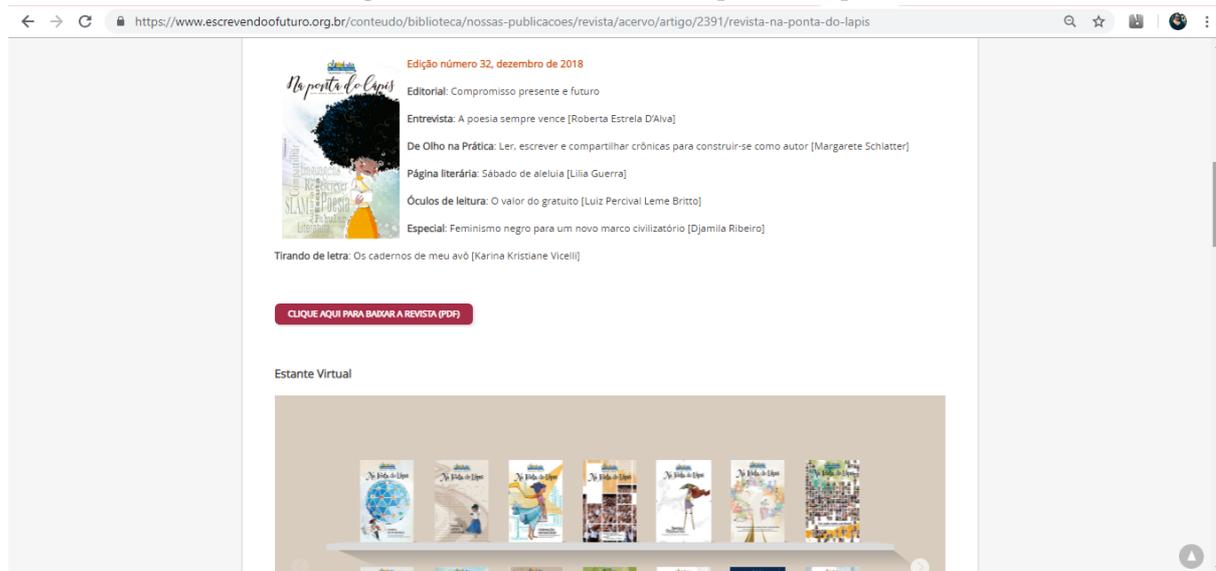


Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/biblioteca/#/banco-academico>. Acesso em dez 2018.

Além disso, encontra-se na biblioteca a revista *Na Ponta do Lápis*, conforme figura 15. A revista publica quadrimestralmente<sup>17</sup> desde 2005 e em versão virtual desde 2008 artigos, entrevistas, textos literários, relatos de prática e outros conteúdos envolvendo a Olimpíada. É considerada pela própria OLPEF sua publicação oficial para divulgação da metodologia do programa e é destinada a educadores e professores da rede pública brasileira que trabalham com leitura e escrita em língua portuguesa. Com uma linguagem simples e concisa, que conversa com professores das mais variadas realidades e formações, a revista busca estabelecer um contato entre a fundamentação teórica do programa e as práticas da sala de aula. Cabe destacar que há um número razoável de textos relacionados à avaliação publicados ao longo das edições – os quais aparecerão no próximo capítulo, em que descreverei materiais de orientação teórica da Olimpíada que envolvem avaliação –, assim como há uma edição específica sobre avaliação, *Avaliar X Corrigir: como perceber e levar em conta o “eu” que está no texto do seu aluno?*, publicada em maio de 2014. Novamente, a avaliação aparece como tema frequente nos materiais de orientação teórica para os professores.

<sup>17</sup> Apesar de o periódico dizer-se de publicação quadrimestral, às vezes, torna público apenas um ou dois números por ano, como em 2012, 2014, 2015, 2016 e 2018.

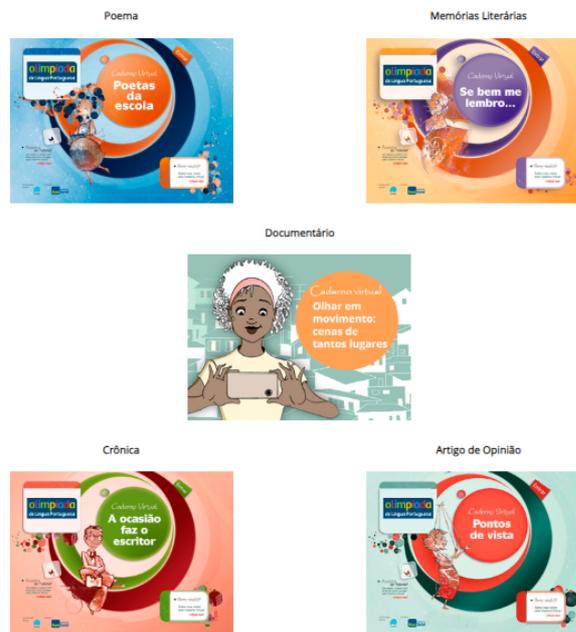
Figura 15 – Acervo da revista *Na ponta do lápis*



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em dez 2018.

Outra publicação que pode ser encontrada na biblioteca é a Coleção da Olimpíada, conforme figura 16, composta pelos Cadernos do Professor, material que, como já dito, propõe um conjunto de atividades para se trabalhar com um gênero em sala de aula. A coleção também conta com outros materiais complementares, como o especial *Turbine suas oficinas*, conforme figura 17, o qual contém conteúdos que complementam e ampliam o trabalho dos Cadernos do Professor na medida em que aprofunda alguns aspectos das sequências didáticas propostas. Ademais, são disponibilizados a *Coletânea de textos*, a qual contém os textos trabalhados nos cadernos, e o *Áudio dos textos da Coleção da Olimpíada*, o qual contém a versão gravada dos textos trabalhados. Também encontramos, entre os materiais complementares, os *Jogos de Aprendizagem*, ferramentas que abordam, de maneira lúdica, aspectos dos gêneros das sequências didáticas.

**Figura 16 – Coleção da Olimpíada<sup>18</sup>**



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/colecao-da-olimpiada>. Acesso em mar 2019.

**Figura 17 – Turbine suas oficinas. Especiais por gênero – Poema 2016**



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-poema2016/>. Acesso em dez 2018.

A Coleção da Olimpíada também existe em versão física, composta por quatro Cadernos do Professor, Coletânea de textos (impressos) e CD-ROM com os Cadernos Virtuais, a Coletânea de textos (para projeção) e Áudios. A Coleção foi enviada, nos anos de 2010, 2012 e 2014, para as escolas públicas brasileiras que atendiam a pelo menos um dos

<sup>18</sup> Nesta imagem, já podemos observar a inclusão do gênero *documentário* entre os gêneros da Coleção da Olimpíada. Visto que o caderno virtual correspondente ao gênero documentário passou a figurar nos materiais da Olimpíada após a análise feita neste trabalho, sua análise não estará presente nesta dissertação. Cabe ressaltar que os demais cadernos, conforme acesso ao Portal após o lançamento da sexta edição da Olimpíada, em 2019, permanecem os mesmos.

anos do 5º ano do EF ao 3º ano do EM e para as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Entretanto, a partir de 2016, ano em que foram feitas atualizações na coleção, o material não foi mais distribuído fisicamente. Os professores têm hoje acesso à versão virtual, publicada no Portal da Olimpíada. Em sua versão virtual, os Cadernos do Professor ganham o nome de *Cadernos Virtuais*, sobre os quais discutirei no seguinte subcapítulo.

### 4.2.3 Cadernos Virtuais

Os Cadernos Virtuais são materiais didáticos que têm a finalidade de orientar o professor na realização da sequência didática composta por oficinas para o ensino dos gêneros participantes do concurso. Há, portanto, quatro cadernos: *Poetas da escola*, direcionado ao quinto e sexto anos do EF, que leva o aluno a escrever um poema; *Se bem me lembro...*, direcionado ao sétimo e oitavo anos do EF, que leva o aluno a escrever memórias literárias; *A ocasião faz o escritor*, direcionado ao nono ano do EF e ao primeiro ano do EM, que leva o aluno a escrever uma crônica; e *Pontos de Vista*, direcionado ao segundo e terceiro anos do EM, que leva o aluno a escrever um artigo de opinião.

A escolha da Olimpíada por fazer a versão virtual do material não foi irrefletida. Anteriormente, as escolas recebiam apenas um exemplar impresso de cada caderno, dificultando a realização das oficinas quando havia mais de um professor para cada etapa. Com a versão virtual, a OLPEF amplia a divulgação do seu trabalho e mais professores têm acesso ao material. Ademais, “digitalizar”<sup>19</sup> os cadernos é uma maneira de atualizar-se e acompanhar os avanços tecnológicos, visto que muito se fala sobre a necessidade de criação de objetos digitais para serem incorporados ao cotidiano das escolas brasileiras. Numa sociedade como a nossa, na qual os jovens já crescem familiarizados com o mundo virtual, a escola precisa refletir sobre o uso da tecnologia e das linguagens que circulam nesse ambiente. Os Cadernos Virtuais, os jogos de aprendizagem e outros recursos multimídia da Coleção são, portanto, uma alternativa pedagógica para introduzir a aprendizagem em ambientes virtuais.

Ao acessar o Caderno Virtual, conforme figura 18, encontramos um índice interativo a partir do qual podemos abrir as oficinas – como assim são chamadas as atividades propostas – das sequências didáticas. As oficinas seguem a proposta de Dolz e Schneuwly (2004), desenvolvendo-se em quatro etapas (apresentação da situação, produção inicial, módulos e

---

<sup>19</sup> Os Cadernos Virtuais não são uma simples digitalização dos Cadernos do Professor – como assim é chamada a versão impressa. Ainda que muito semelhantes, até hoje a versão em PDF para ser impressa guarda algumas diferenças da versão virtual.

produção final), contendo diversas atividades de leitura e escrita para o aprendizado de um dos gêneros participantes da Olimpíada.

Figura 18 – Caderno Virtual *Poetas da escola* – Página inicial



Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em dez 2018.

Além do índice interativo encontrado na página inicial do caderno, há uma aba superior fixa, isto é, disponível em qualquer página do material. Nessa aba, há o seguinte menu: Início, Textos Introdutórios, Coletâneas, Critérios de Avaliação, Referências, Créditos e Ajuda. *Início* leva à página inicial, onde, como já dito, está o índice das oficinas. *Coletâneas* contém os textos trabalhados ao longo das oficinas. *Critérios de avaliação* disponibiliza uma grade de avaliação analítica do gênero específico de cada caderno; chama a atenção que há, no item, somente a grade, sem a companhia de um texto que a introduza ou a explique. *Referências* indica as fontes bibliográficas usadas em cada caderno, entre as quais estão os autores genebrinos Dolz e Schneuwly e o russo Bakhtin. *Créditos* indica os nomes dos profissionais envolvidos na criação dos materiais didáticos. *Ajuda* é um item que oferece ao professor sugestões genéricas de uso e adaptação dos recursos do material da Olimpíada.

No item *Textos Introdutórios*, deparamo-nos com alguns textos que introduzem o material didático ao professor, preparando-o melhor para trabalhar com a sequência didática. Há um texto que trata sobre a relevância de se introduzir materiais digitais em sala de aula e, por isso, a opção pelo Caderno Virtual. Outro texto comenta sobre o tempo relativo que cada oficina pode levar – de uma a quatro aulas – e que, então, o professor deve atentar-se ao

planejamento prévio das atividades. Cada caderno compreende também um ou dois textos relativos ao gênero discursivo, os quais apresentam aspectos importantes de tal gênero.

Por fim, há três textos de Joaquim Dolz: *A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem escrita, Por que participar? Escrever: um desafio para todos* e *A sequência didática como eixo de ensino da escola*. Para o autor, a Olimpíada de Língua Portuguesa, bem como os jogos olímpicos, associa à competição e à atividade desportiva os ideais de igualdade social e democracia. Nesses textos, o autor reafirma alguns objetivos do projeto para atingir a melhoria do ensino da escrita nas escolas públicas brasileiras: democratização dos usos da língua portuguesa; melhoria do ensino da leitura e da escrita através da sequência didática; contribuição para a formação docente.

O autor, então, convida os professores a participarem da Olimpíada, mostrando a importância do projeto no combate ao “iletrismo”<sup>20</sup> e ao fracasso escolar decorrente das adversidades do ensino de leitura e escrita no Brasil e lembrando a importância do saber ler e escrever. Conforme Dolz,

Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem. (PONTOS, 2016)

Entendemos daí que, ao falar em ensino de leitura e escrita, o autor não se restringe à alfabetização, ao domínio do código alfabético, ou até mesmo ao domínio das normas gramaticais, mas se refere mais amplamente ao letramento. Em outras palavras, ler e escrever são práticas humanas contextualizadas que compreendem dimensões culturais, sociais e psicológicas e só serão aprendidas se vistas desse modo em sala de aula. Desse modo deve ser visto o ensino dos gêneros, como práticas do uso da língua didatizadas em sala de aula. E essas práticas devem ser as mais variadas possíveis. Segundo Dolz (PONTOS, 2016), “Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis: correspondência escolar, construção de livro de contos, de relatos de aventuras ou de intriga, convite para uma festa, troca de receitas, concurso de poesia” etc.

Saber ler e escrever significa para Dolz, portanto, saber levar em consideração a situação de produção do texto, isto é, qual o papel social de quem escreve; qual o papel social para quem se escreve; em que instituição social o texto vai ser produzido e vai circular; qual é o efeito que o autor do texto quer produzir sobre seu destinatário. No entanto, quando Dolz

---

<sup>20</sup> Termo e aspas usados pelo autor.

afirma que dominar a escrita não se restringe ao domínio dos recursos linguísticos, como as convenções ortográficas, as normas gramaticais, ele não quer dizer que esses devem ser esquecidos, mas vistos de outra forma, de uma maneira contextualizada, visto que “o domínio da escrita também implica: escolher um vocabulário adequado, respeitar as estruturas sintáticas e morfológicas da língua e fazer a correção ortográfica” (PONTOS, 2016).

Na perspectiva do letramento, Dolz entende que a escrita dá acesso a formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Aprender a escrever contribui com a promoção da autonomia dos alunos, visto que

Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. (PONTOS, 2016)

Além de promover autonomia e inclusão social, Dolz recorda que escrever é também aprender a refletir, a organizar nossos pensamentos, nossos comportamentos e nossa memória. Outro ponto destacado pelo autor é o fato de que a escrita é um processo e não um produto final; desse modo, temos que levar conta as atividades de revisão, de releitura e de reescrita.

Após essa explanação sobre a importância do *saber* escrever e ler em nossa sociedade e, conseqüentemente, sobre a importância do *ensinar* a escrever e ler, Dolz apresenta, como principal ferramenta da OLPEF para contribuir com o ensino de leitura e escrita, a sequência didática. Dolz (PONTOS, 2016) conceitua, em um de seus textos introdutórios, a sequência como “um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero discursivo, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita”. A partir disso, a proposta de sequência é descrita concisamente através de alguns conselhos do autor. O professor é aconselhado pelo autor, por exemplo, a fazer os alunos escreverem um primeiro texto, observando o que já sabem e assinalando suas lacunas para elaborar as atividades subsequentes, sempre tendo em mente o contexto e a estrutura de sua escola.

Por fim, Dolz reconhece a importância da Olimpíada e o caráter motivador do concurso, mas ressalva que o papel deste é apenas iniciar uma dinâmica de ensino que deve ir muito além:

Só o fato de participar desse projeto já é importante para se tomar consciência do desafio que é a escrita. Entretanto, o real desafio do ensino da produção escrita é bem maior. Assim, o que se pretende com a Olimpíada é iniciar uma dinâmica que vá muito além da atividade pontual proposta neste material. Espera-se que, a partir das atividades da sequência didática, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo. (PONTOS, 2016)

Os cadernos se propõem, como visto, a reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar, promovendo a aprendizagem de variados gêneros que circulam em nossa sociedade e permitindo o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Diferentemente de outros documentos, como os parâmetros, referenciais e orientações curriculares, a OLPEF, com esse material, não propõe apenas uma teorização sobre as práticas pedagógicas, mas oferta uma proposta didática concreta, que pode ser adaptada a diferentes realidades das escolas públicas brasileiras, servindo como um modelo orientador de trabalho com gêneros nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, vemos os cadernos, do mesmo modo que Dolz, como uma importante ferramenta de formação docente e de viabilização do ensino de gêneros discursivos.

Neste capítulo, apresentei, de modo geral, a Olimpíada de Língua Portuguesa e suas principais ações, assim como os materiais publicados pelo programa. No próximo capítulo, analisarei os conteúdos relativos especificamente à avaliação presentes nesses materiais.

## 5 O QUE NOS DIZ A OLIMPÍADA SOBRE A AVALIAÇÃO EM SUAS PUBLICAÇÕES DE ORIENTAÇÃO TEÓRICA?

Como vimos, a avaliação parece ser uma questão relevante para a Olimpíada, visto que ganha destaque em seus conteúdos virtuais: há um curso específico de avaliação, uma edição especial da revista Na Ponta do Lápis, um espaço para refletir sobre a avaliação no Percursos Formativos, além de uma página especial no Portal sobre o tema. Entendendo que o programa, de modo geral, direciona certa atenção ao tema, ainda nos resta saber *como* a Olimpíada o faz, ou seja, de que modo a avaliação é tratada, o que se entende por avaliação, quais são as orientações dadas aos professores. Retomamos aqui, então, a pergunta guia deste trabalho: *Como a Olimpíada aborda a avaliação em seus materiais de orientação teórica e prática?*. Neste capítulo, busco analisar o que os textos e vídeos publicados pela OLPEF estão falando sobre avaliação desde uma perspectiva teórica, ou seja, que reflexões e orientações teóricas o programa propõe em relação a essa questão em seus materiais.

Para fazer tal análise, fiz uma busca no Portal da Olimpíada, mais especificamente nos seguintes espaços: Percursos Formativos; Especial Avaliação; acervo da revista Na Ponta do Lápis, já que, como demonstrei no capítulo anterior, são os espaços dentro do Portal da Olimpíada que tratam explicitamente de avaliação. Destaquei desses espaços todos os textos que abordam a avaliação como ponto central da publicação, ou mesmo os que a abordam de forma mais superficial<sup>21</sup>. A partir de uma compilação de excertos selecionados desses textos, neste capítulo, será apresentado um panorama das reflexões teóricas acerca de avaliação propostas pela OLPEF. Em capítulo posterior, usaremos esses dados para contrapor àquilo que a Olimpíada apresenta em seus materiais de orientação prática.

Cabe ressaltar desde já que parte do referencial apresentado pela Olimpíada neste capítulo coincide com o levantamento teórico feito no capítulo 3 desta dissertação, o que pode soar repetitivo ao leitor. Ainda assim, acreditamos que seja importante apresentar separadamente o aporte teórico que guia nosso olhar ao fazermos a análise dos materiais da Olimpíada; e a teoria apresentada pela própria OLPEF, a qual pretendemos relacionar com os Cadernos Virtuais – objeto de análise do próximo capítulo.

Corroborando o que dissemos, a Olimpíada destaca a importância da avaliação e a coloca como parte inerente ao processo de ensino e aprendizagem, com a ressalva de que, mesmo sendo parte do cotidiano escolar, não é uma atividade fácil para os professores.

---

<sup>21</sup> Este trabalho analisou os materiais que abordam avaliação publicados no Portal da Olimpíada até o dia 10 de janeiro de 2019. O Portal da Olimpíada é um ambiente digital e, como tal, está sempre sendo atualizado, logo, cabe ressaltar que é possível que novos textos surjam ou que esses materiais sejam retirados da página.

Avaliar a produção dos alunos não é nada fácil. Talvez seja a tarefa mais complexa do educador, não acontece apenas pelo intenso trabalho, mas pela seriedade que ela exige. Na verdade, a avaliação é uma atividade inerente ao papel do professor. Está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, até mesmo na autoavaliação, que analisa e replaneja a própria prática. (A IMPORTÂNCIA, 2010)

Visto que a Olimpíada é um programa que visa, em primeiro lugar, à formação docente, podemos inferir daí que seria importante que a avaliação fosse um tema tratado de forma mais esmiuçada nos materiais da OLPEF: primeiro porque é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem; segundo porque é uma atividade que ainda causa desconforto nos professores. Nas palavras de Mori (2016), um assunto tão importante quanto espinhoso. Veremos na análise a seguir o quanto e como a OLPEF esmiúça a avaliação.

### 5.1 OS CAMINHOS PROPOSTOS PELA OLIMPÍADA PARA REFORMULAR O PAPEL DA AVALIAÇÃO: DE UMA PERSPECTIVA TRADICIONAL PARA UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

A Olimpíada nos aponta que há hoje nas escolas duas linhas de pensamento em relação à avaliação: de um lado, estão as práticas tradicionais de uma avaliação classificatória; de outro lado, encontram-se as práticas dialógicas de uma avaliação formativa. Suassuna (2011) afirma que o modelo classificatório é hierarquizante e excludente, visto que os alunos que não conseguem reproduzir a resposta esperada pelo professor são, de certa forma, colocados para fora do sistema escolar, rotulados como “burros”. Nessa visão, o erro é absolutizado, isto é, ignora-se o processo de aprendizagem do aluno, do qual o erro naturalmente faz parte. Suassuna (2011) ressalva, entretanto, que não é uma questão de romantizar o erro, ou de ignorá-lo, já que o objetivo na sala de aula é de que todos aprendam. Mas é preciso lançar um olhar sobre o erro tentando entender por que ele ocorreu, isto é, o que levou o aluno até ele e quais são os processos que devem ser feitos para não repeti-lo.

Para a autora (2011), é preciso rever o papel da avaliação, a qual não serve apenas para medir um aluno, classificá-lo. A avaliação deve ser, pelo contrário, formativa, dialógica<sup>22</sup> e mais democrática. Numa concepção formativa, a avaliação está a serviço da aprendizagem. O professor, na avaliação, oferece um retorno para o aluno que não se resume a uma nota ou um conceito que o classifica a partir de um instrumento avaliativo que considera se o aluno soube

<sup>22</sup> Do ponto de vista bakhtiniano, não há enunciado fora da cadeia de discursos, portanto, cabe aqui lembrar que uma avaliação pautada num modelo tradicional também é um enunciado que responde a enunciados anteriores ao mesmo tempo que provoca respostas posteriores. Nesse sentido, toda avaliação é *dialógica*. Contudo, Suassuna traz a ideia de uma avaliação dialógica, a qual pretende elaborar respostas para as produções dos alunos mais complexas e efetivas para o aprendizado, contrapondo-se a uma avaliação classificatória, a qual tende a responder com notas ou conceitos e com apontamentos dos erros gramaticais.

ou não reproduzir aquilo que lhe foi “passado” anteriormente. Aliás, como reforça Suassuna (2011), o instrumento avaliativo faz parte do processo de avaliação, mas não é a avaliação em si. Este é um processo contínuo que, como expõe Gomes-Santos (2016, p. 15), se dá no corpo a corpo com os alunos no transcurso das oficinas, esse contato cotidiano é “o principal informante sobre os modos com que eles se engajam nas atividades e reagem às tarefas propostas, ou seja, o principal indicador para avaliação de seus processos de apropriação”.

Para a OLPEF, a qual adota uma perspectiva bakhtiniana, as interações humanas se dão por meio da linguagem, a qual é dialógica, isto é, nossos enunciados respondem a e provocam outros enunciados. A Olimpíada entende que o ensino de língua deve se dar tendo em vista esse paradigma. Não há como ensinar língua de modo não dialógico, ou seja, usando modelos estândares e descontextualizados de textos, como propunham as metodologias tradicionais. Do mesmo modo encontra-se a avaliação: promovendo o caráter dialógico das interações humanas. Conforme Suassuna (2014, p. 11), a “avaliação precisa conter o gesto dialógico próprio da escrita: rever, reformular, revisar, reescrever, submeter ao outro, identificar o interlocutor.”.

Entretanto, como apontam alguns colaboradores da Olimpíada, os professores de Língua Portuguesa ainda não veem a língua, o ensino e a avaliação de forma dialógica, ou encontram dificuldade de transpor essas reflexões às suas práticas pedagógicas.

A prática de avaliação deve ser discursiva. O diálogo precisa ocorrer o tempo todo: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento. O professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o discurso que traz para a escrita. Essa é uma construção processual. Dizemos isso há anos, e a dificuldade de enxergar discursivamente o texto permanece. A força ainda está centrada na correção gramatical, que nem sempre é feita de maneira adequada. (...) A escola ainda entende avaliação como identificar onde está o erro, comparar com um parâmetro idealizado, perdendo de vista a prática de avaliação a serviço da aprendizagem. Caminhamos pouco no sentido de consolidar a prática discursiva na escola, em que a aula de português seja realmente um confronto de discursos. (SUASSUNA, 2014, p. 6-8)

É necessário, portanto, ainda insistir na desconstrução de uma visão tradicional da avaliação, a qual é encarada como uma “operação de limpeza” cujo objetivo principal é assinalar todos os erros gramaticais encontrados no texto do aluno. Essa visão distorce aquilo que é importante à construção do texto, pois assinala ao aluno que a única condição para se obter um bom texto é ele estar gramaticalmente correto, ignorando o conjunto de normas sociais que rege as formas como nos comunicamos verbalmente (SILVA E SUASSUNA, 2015).

Visto que ignora os fatores sociais de um texto, essa prática de olhar apenas para as questões linguísticas mais superficiais se contrapõe ao dialogismo da língua. Outra prática escolar que contraria as relações dialógicas da linguagem diz respeito à interlocução das

produções dos alunos. Muitas vezes, o texto dos estudantes “tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no espaço escolar e tem por única função desenvolver e avaliar as capacidades de escrita dos alunos” (Silva e Suassuna, 2015, p. 71). Desse modo, a única resposta que o aluno recebe àquilo que expressou são as correções de seu professor. O aluno, então, como afirmam as autoras (2015, p. 73), “não escreve para ser lido, mas apenas para ser corrigido”. Uma das possíveis consequências da forma como os educadores encaram os textos de seus alunos é o desestímulo à escrita, “a avaliação da escrita na escola tem sido tão carregada de punição, que acaba produzindo no aluno medo de escrever e um sentimento de fracasso” (SILVA E SUASSUNA, 2015, p. 74).

Esse problema – de encarar a avaliação textual nas escolas de maneira não dialógica – não se dá de forma isolada, mas é fruto de como os professores encaram a língua, o texto e o ensino de escrita. Se se avalia um texto levando em conta somente questões gramaticais é porque, desde a proposta de escrita, a produção do aluno foi tão somente concebida para isso. O enunciado das produções textuais na escola também se desvinculam das questões sociais que englobam a língua. Nesse sentido, conforme indica Bortolotto (2011), só será possível transpor a visão tradicional de avaliação quando se transpor a visão tradicional que se tem sobre a língua e que se tem sobre o ensino de língua.

O caráter inespecífico com que tradicionalmente vinha-se propondo o exercício da escrita na escola – “Escreva uma história... Escreva um texto...” – e toda uma dependência à palavra do outro que diz “do correto”/enuncia a “forma correta” começaram a ser questionados com a teoria dialógica da linguagem.

Para efetuar essa ultrapassagem, é necessário entender a linguagem como constitutivamente dialógica, isto é, pelo seu caráter intrinsecamente social, constituído pelo confronto e entrecruzamento de múltiplas vozes sociais. Pelo princípio da dialogia, devem ser levados em conta não só os elementos verbais, mas também os extraverbais. (BORTOLOTTI, 2011, p. 8)

É necessário levar em conta que as mudanças se dão num processo dialético, no qual o novo disputa espaço com o antigo, “resultando em uma complexa tensão entre continuidade e descontinuidade” (SILVA E SUASSUNA, 2015, p. 88). Portanto, dizer que práticas classificatórias ainda predominam no ambiente escolar não significa que não haja outras práticas mais inclusivas. Conforme Suassuna (2014), é possível perceber certa inquietação, certo desejo de mudança nas escolas, mesmo que não seja fácil romper com o paradigma da avaliação hegemônica. No campo teórico, “a escola tenta concordar com os princípios da avaliação. A dificuldade está em saber como fazer. As novas práticas avaliativas exigem muita leitura para discutir, replanejar o que se ensina. É outro movimento didático, curricular” (SUASSUNA, 2014, p. 10).

A essa dificuldade de se ultrapassar uma visão tradicional da escola Geraldí (1996 apud SILVA E SUASSUNA, 2015, p. 88) chamou de *ortodoxia escolar*, isto é, pode-se

observar que o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa vem mudando. Aos poucos, os professores estão abrindo mão do ensino descontextualizado da gramática normativa para os estudos do texto, dos gêneros. Mas o peso do pensamento conservador, estabelecido pela tradição, ainda determina a forma como os professores olham para esse novo conhecimento. O modo como se vê o texto atualmente ainda “é o mesmo que guiou tradicionalmente o ensino de gramática: um olhar que visa a identificar o que é certo e o que é errado para, em seguida, corrigir os erros” (SILVA E SUASSUNA, 2015, p. 88), sem levar em conta que o “erro” é relativo às normas sociais de cada esfera da nossa sociedade, de cada gênero discursivo.

Outro fator que pode atrapalhar essa transição é a falta da organização do tempo do professor. Encarar o ensino e avaliação de texto de forma dialógica demanda muito tempo do professor. Para Suassuna (2014, p. 7), trabalhar a escrita em sala de aula exige do professor muito tempo para ler, refletir, analisar, sugerir e é “difícil compatibilizar o ritmo da escola com todo esse processo”, visto que o professor, que geralmente atende a um número elevado de alunos, precisa cumprir uma série de prazos, dentro de um determinado currículo.

Os colaboradores da Olimpíada nos apontam que, para conseguirmos reformular o papel da avaliação, é necessário mais do que a ação individual de cada professor. Segundo Silva e Suassuna (2015, p. 88), “não adiantam apenas ações pontuais; é preciso instaurar coletivamente um novo modelo de escola, transformando a base que a sustenta”. Ações individuais de professores, desse modo, não são suficientes para que o modelo classificatório de avaliação seja superado. Seria necessário pensar e agir coletivamente para que mudanças concretas aconteçam. Ao mesmo tempo, enquanto ações coletivas não são construídas, os professores, em sua individualidade, podem tentar agir de acordo com seus princípios pedagógicos.

Disputam, pois, o espaço escolar esses dois modelos de avaliação e que a visão tradicional da avaliação, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos, ainda predomina na escola e que os educadores, por mais que queiram, encontram muita dificuldade de colocar em prática uma avaliação formativa. Suassuna (2014) propõe que

um dos caminhos para mexer com essa questão é a formação inicial e continuada. A formação não se dá no vazio. É preciso trazer a teoria, a leitura, o estudo, para justificar, compreender os princípios. E também mostrar a prática, como deve ser feito. Discutir a forma que o professor avalia um texto, quais critérios, e se os conceitos foram bem atribuídos. (SUASSUNA, 2014, p. 10)

Considerando que o público-alvo da Olimpíada é o professor, visto que acredita que é através da formação docente que se pode melhorar o ensino de leitura e escrita na rede pública de ensino, pensamos que é fundamental que o programa invista – tanto do ponto de vista

teórico, como do ponto de vista prático, como afirma Suassuana – na questão da avaliação em Língua Portuguesa. De fato, a Olimpíada, nos materiais teóricos analisados e descritos aqui neste capítulo, aborda diferentes reflexões e caminhos para se chegar a uma avaliação mais democrática e dialógica. Em cada subcapítulo subsequente, apontaremos essas reflexões sobre diferentes questões relativas à avaliação abordadas pela OLPEF.

### **5.1.1 A avaliação diagnóstica**

Como pudemos ver anteriormente, a OLPEF se preocupa com uma avaliação que esteja interessada com o processo de aprendizagem, que ofereça um retorno para o aluno além de uma nota, ou um conceito isolado. Uma avaliação preocupada com a aprendizagem do aluno sinaliza ao professor aquilo que o estudante aprendeu e aquilo que ainda precisa aprimorar, ou seja, é necessário que se faça a avaliação diagnóstica para que o próprio professor consiga remodelar suas práticas visando ao aprendizado do aluno.

Esse é um ponto recorrente nos materiais analisados, e isso acontece em parte ao fato de que o diagnóstico é um ponto previsto pela proposta de sequência didática adotada pelo programa. Dolz, em texto para a Olimpíada, reforça a importância do diagnóstico e do planejamento das aulas no cotidiano docente. Conforme o autor (2016, p. 3), “a avaliação das capacidades e dos obstáculos dos alunos e a preparação de projetos de letramento motivadores são muito importantes e não podem ser improvisados”.

Conforme Mangabeira, Costa e Simões (2011, p. 300) “uma avaliação válida deve permitir ao avaliador fazer inferências sobre o desempenho dos alunos, fornecendo informações relevantes para o futuro das práticas de sala de aula e de futuras avaliações”. Zelmanovitz (2014, p. 10) compara ainda a prática de avaliar os estudantes a de um marinheiro. O professor, ao analisar os textos dos alunos, “tem a chance de ver revelado o resultado do caminho percorrido. Com isso, poderá replanejar rotas e avançar cada vez mais. O princípio aqui é o mesmo do marinheiro: depois da primeira viagem é possível fazer melhores antecipações sobre as próximas”. Silva e Suassuna (2015) reforçam a ideia de que a avaliação é um guia constante de reformulação das aulas, focadas nas dificuldades que determinada turma apresentou com determinado tópico, com determinado gênero. Para as autoras (2015, p. 72), a partir da análise das produções textuais, o educador pode “planejar e/ou reformular seu trabalho, escolhendo as estratégias didáticas mais adequadas e produtivas, de modo a abordar sistematicamente os problemas constatados nos textos dos alunos”. Ainda sobre essa questão, Madi (2013) afirma que a avaliação deve se dar constantemente ao longo de um projeto de aulas:

ao ler os textos dos alunos, o professor pode observar o que sua classe já sabe e/ou não sabe, organizar as oficinas tendo em vista o uso da linguagem, o que precisa ser aprendido, refletir, retomar continuamente os aspectos mais frágeis. Ao término da sequência didática, comparando os dois textos – inicial e final –, será possível avaliar o que está se consolidando. (MADI, 2013, p. 17)

Numa avaliação diagnóstica, o erro não é mais encarado como algo dispensável ou até mesmo temível. Ele passa a ser incorporado ao cotidiano escolar, sendo interpretado pelo professor para que este possa repensar suas próximas ações na sala de aula.

o professor que tem um olhar formativo enxerga o erro como um indício do processo de construção cognitiva, que traduz os trajetos dos alunos e oferece informações sobre o que o aluno sabe e o que ainda não sabe. Tendo essa compreensão, o professor se preocupa em investigar as tarefas avaliativas, tentando interpretar as respostas dos alunos e compreender a natureza dos erros por eles cometidos (SILVA e SUASSUNA, 2015, p. 82)

Simões (2014) ressalva, em relação à avaliação diagnóstica, que é necessário identificar quais são os desafios gerais apresentados pela turma. Para a autora, é importante priorizar a sistematização desses problemas mais recorrentes com o grande grupo em detrimento de problemas que aparecem mais pontualmente em um ou outro texto. A autora, nesse mesmo seminário, reforça o fato de que não há como esgotar todas as questões textuais em único projeto e que deveríamos confiar na continuidade dos estudos de nossos alunos.

### **5.1.2 Avaliar é mais que corrigir ou revisar**

Suassuna (2011) nos lembra de que mais que corrigido, um instrumento de avaliação deve ser interpretado. Durante muitos anos, porém, conforme foi dito, a avaliação se resumia à prática de corrigir, de marcar os erros. Por conta disso, em muitos casos, avaliar passou a ser sinônimo de corrigir e ganhou até mesmo um significado negativo. Mesmo em textos publicados pela Olimpíada, escritos por autores consagrados por suas contribuições para o ensino de língua, podemos notar essa confusão. Geraldi (2008), por exemplo, equipara avaliação à correção e as coloca como algo ruim, limitante:

Na década de 1980, quando comecei a tratar disso com base em uma perspectiva discursiva da linguagem, os objetivos escolares da produção de texto eram extremamente limitados, voltados à questão da avaliação, à questão da correção. (GERALDI, 2008, p. 2)

De modo semelhante, Dolz (2015) traz a ideia de que a avaliação se dá apenas no produto final e não ao longo do processo de aprendizagem e que, por isso, não deve ser confundida com ensino:

O texto final é menos importante que o processo e as aprendizagens, e jamais se deve confundir avaliação com ensino. É importante que se permita ao aluno

observar seus progressos. Escrever aprende-se escrevendo, e não existe escrita sem erros (DOLZ, 2015, p. 12)

Faz-se necessário rever essa posição, avaliar não só não é negativo, como é necessário e benéfico para o processo de ensino e aprendizagem, como afirmam Silva e Suassuna (2015, p. 72): “a avaliação é um dos instrumentos que pode (e deve!) ser utilizado pelo professor durante o ensino para promover o aprendizado de habilidades linguísticas no aluno”. As autoras (2015, p. 72) reforçam o fato de que é por meio da avaliação que “o aluno poderá, entre outras coisas, aprender os procedimentos de utilização da língua necessários à produção e à compreensão de textos orais e escritos”.

Ademais, a avaliação é inerente às relações dialógicas que acontecem não somente no âmbito escolar, como também em todas as esferas da nossa sociedade. De fato, não escrevemos, na vida não escolar, pensando em grades de avaliação ou gabaritos, escrevemos porque temos algum objetivo com aquela escrita, porque queremos ser lidos. Ao mesmo tempo, escrevemos pensando em determinado interlocutor, e nas reações que esse interlocutor terá diante de nossos textos. Desse modo, podemos dizer que pressupomos, já ao escrever, certa avaliação de nosso interlocutor. Britto (2014) nos lembra de que, embora não escrevamos na vida prática pensando em um corretor, em um examinador,

também é certo dizer que os textos que a gente escreve são sempre, de algum modo, analisados e avaliados. Se for um texto de circulação restrita e de cunho pessoal, a avaliação terá critérios subjetivos e relativos à relação entre autor e leitor; se for um texto de circulação ampla, será submetido a critérios de análise mais convencionados e mediados por instâncias de produção e publicação (editor e revisor são as figuras mais atuantes desse processo), podendo ser modificado ou, até, não publicado. É o próprio leitor – agora uma figura anônima – lança mão de critérios relativamente convencionais em seu julgamento. (BRITTO, 2014, p. 21)

Assim, a avaliação “é parte constitutiva da interlocução e do processo social de produção de valor e de verdade. E quem escreve sabe disso e cuida de escrever com base na ideia que tem de como editores e leitores vão reagir ao seu texto” (BRITTO, 2014, p. 21). Isso posto, deixar de realizar atividades avaliativas dos textos dos alunos é ir contra nossas práticas sociais comuns (SILVA e SUASSUNA, 2015, p. 72).

Além disso, avaliar é mais do que corrigir, porque corrigir implica sinalizar somente os erros. Enquanto avaliar implica uma postura relativizadora do educador diante da escrita do seu aluno: “ele buscará analisar e sinalizar para os alunos não só as falhas, mas também as virtudes dos seus textos” (SILVA E SUASSUNA, 2015, p. 73). Portanto, para que consigamos reafirmar a importância da avaliação, é preciso afastá-la, distingui-la da correção. De acordo com Lima,

é oportuno insistir no fato de que a tarefa de avaliar um texto deve ser compreendida como bastante diferente da tarefa de corrigir um texto (...) o longo caminho que

percorrem os textos elaborados pelos estudantes (...) deve ser acompanhado por um intenso e dinâmico trabalho de avaliação (não de correção). (LIMA, 2014, p. 34)

No caso específico do ensino de leitura e escrita, o trabalho dinâmico da avaliação, o qual se dá no longo caminho cheio de idas e vindas das produções textuais é, por muitas vezes, substituído por um trabalho de revisão, no qual o professor marca apenas aquilo que não está de acordo com a norma culta. Entretanto, “não podemos nunca limitar a reescrita a um ‘passar a limpo para ficar conforme a norma ortográfica’; a melhoria do texto, no âmbito da textualidade, tem que ser garantida” (MORAIS, 2011, p. 83). Como corrobora Britto (2011, p. 29), o que se evidencia na avaliação de um texto “é a pertinência e densidade dos argumentos, a qualidade da sequência da exposição, a ordem e a complexidade da apresentação dos acontecimentos, a caracterização dos personagens e do cenário, a escolha lexical, os efeitos de sentido percebidos e desejados etc”. Nesse sentido, o professor, nas suas práticas avaliativas, precisa dar conta não somente de assinalar as inadequações da superfície linguística, mas principalmente de outras questões mais complexas que compõem o texto, como a adequação à situação interlocutiva, o cumprimento do propósito, a coerência do texto etc.

A reescrita é mais do que uma higienização do texto (SIMÕES, 2014), a revisão de um texto não pode ser confundida com o processo de reescrita. De acordo com Britto (2011),

a revisão, idealmente, se faz sobre o texto pronto, e com estrita finalidade de garantir que os padrões convencionais de publicação de texto escrito estejam garantidos (e por isso muitas vezes é tensa e difícil a revisão: rupturas significativas, estilos equivocadamente confundidos com norma). A revisão é uma etapa da produção do texto, mas não se confunde com sua reescrita. (BRITTO, 2011, p. 29)

Portanto, enquanto as avaliações que fomentam as reescritas se dão sobre um objeto em processo, inacabado, a avaliação que revisa, que corrige a superfície linguística, se dá sobre um objeto já pronto para a publicação. A partir da fala de Britto (2011), entende-se que, embora seja necessário compreender que avaliar um texto não é o mesmo que revisá-lo, não se pode esquecer de que a revisão cumpre papel importante na escrita.

a reescrita de um texto, até sua edição final, precisa dar conta dos aspectos ligados à textualidade (...) e nunca limitar-se apenas aos aspectos normativos (...). penso que a reescrita de textos e, principalmente, a etapa de edição final dos mesmos, é uma ocasião na qual os alunos precisam ser ajudados a internalizar um cuidado com a apresentação de seus escritos. Nessa hora, tomar consciência sobre quais palavras poderiam estar grafadas de modo errado (ou atentar para os sublinhados coloridos que o processador de textos denuncia) é não só um dado para a consulta ao dicionário como para a incorporação de atitudes: de respeito ao leitor, de desejo de persuadir o leitor de modo eficiente, de evitar ser objeto de preconceito linguístico. (MORAIS, 2011, p. 82)

Revisar não é o mesmo que reescrever e a avaliação do professor precisaria dar conta de outros aspectos que vão além dos recursos linguísticos, como ortografia, concordância, pontuação etc. Ao mesmo tempo, a revisão não pode ser deixada de lado; ela é um processo inerente à escrita que circula em determinadas esferas sociais, ou seja, a depender do meu interlocutor, da situação que se coloca, preciso adequar meu texto à norma culta. Novamente, voltamos a um ponto já discutido: o ensino de língua deveria dar conta do seu objeto – a língua – de forma a considerar sua historicidade, seu aspecto social, desde o processo de enunciar a tarefa de escrita e o de avaliar o texto durante suas idas e vindas até o de revisar e corrigir sua ortografia.

### 5.1.3 Uma avaliação dos recursos linguísticos contextualizada

Na avaliação textual, como vimos acima, o docente deveria levar em conta diversos aspectos – interlocução, coerência e até mesmo ortografia. É necessário, contudo, ter certo cuidado ao se falar de avaliação dos recursos linguísticos mais superficiais (como ortografia, concordância etc.), posto que, a partir de uma visão mais tradicional do ensino de língua, estes acabam sendo corrigidos sempre desligados de um contexto, como se estivessem errados *per se*. No entanto, não existe o errado em si mesmo na língua, existe o adequado ou o inadequado, sempre em relação a um contexto. Conforme Schlatter e Garcez (2014, p. 38), “as opções que fazemos e o cuidado que temos ao escrever se ajustam aos interlocutores a quem queremos nos dirigir”.

O vocabulário, as figuras de linguagem, as convenções ortográficas e outras escolhas estilísticas ou gramaticais tem de estar de acordo com o que é esperado dentro de determinado gênero do discurso. Nesse sentido, escrever um bilhete para um colega de aula com um vocabulário erudito, por exemplo, soaria tão inadequado quanto um memorando cheio de gírias.

o estilo pode variar desde o mais convencional e contido até o mais arrojado, mas sempre nos limites que a convenção do gênero sugere; o bom autor não é um pirotécnico linguístico ou um mágico de Oz das palavras, mas aquele que se torna senhor do que escreve – das ideias e das palavras – e demonstra isso para o leitor. (BRITTO, 2014, p. 22)

Portanto, se “o que chamamos de adequado não se constitui de modo tão uniforme e simples como parece, uma vez que cada situação de produção é única e foge a modelos absolutos” (SILVA e SUASSUNA, 2015, p. 75), o ajustamento do texto aos padrões da escrita convencional, embora seja para muitas pessoas o elemento mais evidente e o que mais

preocupa, só “se justifica na justa medida em que a convenção contribui para a adequada circulação social de ideias e valores” (BRITTO, 2014, p. 22).

Para Mangabeira, Costa e Simões (2011, p. 296), a fim de evitar essa correção das convenções de escrita sem uma reflexão sobre a adequação ao contexto, é necessário que o enunciado da tarefa coloque “com clareza a situação de interlocução hipotética na qual o aluno deve se inserir como autor, explicitando os propósitos do texto, para quem ele é escrito, por quem e onde”. Quando a situação de interlocução é dada na tarefa, o professor-avaliador consegue tomar a posição do interlocutor projetado para aquele contexto e pode avaliar o texto não de um ponto de vista abstrato, mas concreto, “questionando a produção de texto de acordo com as exigências da situação de interlocução proposta na tarefa” (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 296).

Se, por outro lado, o professor pedir apenas redações temáticas descontextualizadas (por exemplo, “minhas férias”, “dia das mães”), segundo Marcuschi (2011), a avaliação dessa produção só conseguirá tratar de aspectos da superfície textual de modo descontextualizado, ou ainda se o aluno se ateuve ao tema, se houve o famoso “começo, meio e fim”. Uma avaliação assim vê o texto somente como um produto, uma linha de chegada, porém, conforme a autora, proporcionaremos aos alunos tornarem-se autores caso tratemos da avaliação de escrita em termos processuais. As produções textuais deveriam superar, portanto, as redações escolares e chegar nos gêneros do discurso. Ainda que abordemos a produção em termos discursivos, em sala de aula, ela ainda será um exercício de escrita, porém há uma diferença das clássicas redações escolares: com os gêneros, os alunos têm consciência de para quem se escreve, com qual objetivo etc. Desse modo, os critérios de avaliação vão sendo construídos a partir de uma situação concreta, distanciando-se daqueles critérios descontextualizados supracitados. (MARCUSCHI, 2011).

De acordo com Mendonça (2016, p. 40), “a reflexão sobre a linguagem tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando exige que o aluno analise possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero, ao tema em foco, à formalidade esperada etc. –, sua força expressiva ou eficácia argumentativa”. Compreende-se daí que é no trabalho direto com o texto, na concepção bakhtiniana dos gêneros do discurso, que o estudante conseguirá de fato aprender a língua, pois terá de fazer reflexões sobre a linguagem sempre tendo em vista se suas escolhas linguísticas estão adequadas ou inadequadas a certa situação de produção.

Para a Olimpíada, o ideal é que o discente vivencie a escrita como prática social, pois,

nesse contexto, a reescrita passa a fazer parte do processo de produção do texto. Assim, o aluno-autor aprende a ordenar as informações, identificar o que precisa contar ou explicar melhor, decidir o que cortar, substituir, refinar, para que a escrita

atenda o leitor real, o suporte e o local de circulação social do texto. (IDAS, 2011, p. 28)

Professor e aluno precisam se colocar em situações concretas de produção para que a avaliação consiga dar conta de aspectos que vão além de uma correção dos recursos linguísticos mais formais. No próximo subcapítulo, apresentarei mais autores que discutem a importância de o professor se posicionar não somente como um corretor de seu aluno, mas um parceiro, um leitor.

#### **5.1.4 Professor é mais que corretor, é interlocutor**

Conforme Schlatter e Garcez (2014, p. 38), “sempre que nos expressamos (no que dizemos ou deixamos de dizer), temos em perspectiva com quem interagimos, por que razão e com que finalidade, e assumimos uma posição de diálogo com o outro”. Se no nosso cotidiano não escrevemos pensando num corretor, mas num leitor, como manter esse aspecto da linguagem nas produções escritas dentro da sala de aula? De acordo com Britto (2014, p. 24), nós, os professores, “só contribuiremos para a formação e o sucesso de nossos alunos se nos posicionarmos como leitores e parceiros deles”. Nesse mesmo sentido, para Zelmanovitz (2014, p. 11), a avaliação “supõe a presença de dois participantes: de um lado, autores e, de outro, leitores, ambos encarando a montagem de dois difíceis quebra-cabeças – a construção de um texto e a avaliação da produção textual”.

A posição esperada de um professor diante do texto do aluno deve ir além da de um revisor; o educador deve estabelecer relações dialógicas com esse texto, “deve agir como um real parceiro, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc” (SILVA e SUASSUNA, 2015, p. 74). Ao avaliar, portanto, o professor, antes de se preocupar somente com os recursos linguísticos que o aluno usou, deve estar atento também para o que o texto do aluno diz, apontando, em sua avaliação, sugestões de melhoria em todos os aspectos textuais que as requeiram: “o professor deve questionar o texto do aluno como um leitor ou um coautor, apontando outros caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer e fazendo da avaliação um momento para refletir sobre os múltiplos usos da língua” (SILVA e SUASSUNA, 2015, p. 72). Entretanto, como indicam as autoras (2015), os alunos acabam escrevendo não para serem lidos, mas corrigidos: as respostas que eles obtêm são muitas vezes o silêncio, uma nota, ou um mero visto.

Ao olhar para o texto dos alunos apenas com os olhos de um corretor, sem permitir que o texto primeiramente lhe intrigue, o educador “torna difícil aos alunos irem reafirmando, ao escrever, a natureza de diálogo inerente a todo o uso da linguagem” (SIMÕES e FARIAS,

2013, p. 32). Para Pereira (2013), os alunos podem desenvolver certa aversão à escrita devido a essas práticas mais tradicionais de avaliação textual. Ao devolver os textos apenas destacando o que estava errado, reforça-se uma dicotomia do conhecimento na qual o professor é aquele que detém todo o saber e o aluno é aquele que não sabe nada. A autora (2013) ainda reforça que os alunos precisam ser lidos “de verdade”, visto que, quando o professor se interessa pelo que o aluno tem a dizer, é mais fácil engajá-lo no processo de escrita.

Conforme Suassuna (2014), o aluno percebe quando o professor manda escrever e sequer sabe por que mandou, tampouco está interessado em saber o que o aluno tem a dizer sobre determinado tema. Isso faz com que o aluno fique sem vontade de escrever ou de dizer sinceramente o que pensa e acabe se recusando a fazer a tarefa. Desse modo, é necessário que o professor se posicione como um leitor interessado para que o processo de (re)escrita faça sentido e, assim, os alunos queiram participar dos projetos em sala de aula.

Além disso, colocando a questão numa perspectiva bakhtiniana,

“É pela prática de escrever e de efetivamente obter reações e respostas ao nosso texto que nos constituímos como participantes proficientes. E é através de muita prática que aprendemos a optar melhor e de maneira menos ingênua, levando em conta os detalhes que são importantes sobre as pessoas a quem nos dirigimos, por quê, para quê.” (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 38)

É pela interlocução que nos constituímos e nos aprimoramos como autores. Por conseguinte, se queremos formar alunos-autores, é importante que nos posicionemos como professores-leitores de seus textos. Simões e Farias (2013, p. 34) ratificam tal afirmação ao dizer que se “o professor se manifesta como um leitor, ao reescrever, o aluno se constituirá em autor. Assim, a reescrita dele vai começar respondendo às dúvidas do leitor e reagir aos destaques que esse leitor dá a aspectos do texto”.

A fim de que o professor consiga colocar-se no papel de leitor, reiterando o que já foi dito, é preciso que este deixe claro, na tarefa de escrita, uma situação interlocutiva clara. Assim, o professor consegue assumir o lugar do leitor projetado no enunciado.

O professor, por sua vez, deve oferecer a seu aluno tarefas cujos enunciados sejam claros e precisos em relação aos aspectos que devem ser atendidos pelos alunos, e ainda, em sua leitura avaliativa, deve posicionar-se (...) como o interlocutor hipotético que a tarefa solicita que o aluno considere, tornando-se interlocutor do aluno. (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 299)

Do mesmo modo, o “bom” autor, isto é, o aluno que consegue transparecer a interlocução de seu texto, permite que seu leitor (que, num primeiro momento, pode ser o professor) passe a reivindicar o papel social do leitor projetado.

Se o texto apresentar uma interlocução e um propósito reconhecível, o avaliador da Olimpíada também vai saber se colocar no papel de leitor e reagir a ele conforme

projetado. Um escritor proficiente deixa transparecer o que quer dizer, para quem e por que razão. O leitor poderá, assim, reconhecer esses aspectos no texto, reagir como alguém do grupo a quem a produção se destina, ou de fora, e então se posicionar, respondendo à expectativa criada pelo gênero. (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 43)

Se, por um lado, o professor precisa abandonar o seu papel como corretor em benefício do seu papel como leitor interessado, entrando no jogo de personagens criados pelas tarefas de escrita, por outro lado, é esperado que, nesse jogo, haja um leitor mais experiente que vá orientar um autor menos experiente. Por mais semelhante que as situações reproduzidas em sala de aula sejam das situações que ocorrem em nosso cotidiano além-muros, a produção textual em sala de aula não deixará de ser uma tarefa escolar, que pressupõe uma avaliação do aluno por parte do professor:

ainda que a tarefa esteja embasada em uma concepção dialógica da linguagem, que tenha como objetivo fazer com que o aluno faça uma produção de texto situada em uma situação de interlocução bem clara e delimitada em seu enunciado, outra situação de interlocução está em jogo: a interlocução entre o aluno que cumpre uma tarefa pedagógica na sala de aula em questão, e o professor que posteriormente avaliará a produção desse aluno (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 298)

Existem, então, duas interlocuções em jogo: a situação projetada no enunciado da tarefa de escrita (autor – leitor); e a que se dá entre o aluno que cumpre certa tarefa pedagógica e o professor que avalia tal tarefa (aluno – professor). Conforme Gomes, que aborda essa questão em relação a exames de proficiência,

o candidato está inserido em dois contextos comunicativos ao mesmo tempo. O primeiro, e real, é o fato de estar sendo avaliado respondendo a questões de um exame de cujo resultado depende sua certificação de proficiente em Língua Portuguesa. Nesse contexto, o papel assumido é o de candidato a ser avaliado, e a sua interlocução é um corretor que dará uma nota ao seu desempenho, o propósito comunicativo é o de convencer a banca examinadora de que ele está apto a receber o certificado de proficiência. O segundo, e hipotético, é estabelecido pelo enunciado da tarefa, no qual o candidato deve se inserir, imaginando como seria adequado usar a língua levando em conta o novo papel a ser assumido por ele e pelo corretor, o propósito comunicativo a ser alcançado e o conteúdo informacional que deve estar presente na materialização do discurso. (GOMES, 2009, p. 25 apud MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 298-299)

Assim como o candidato de um exame de larga escala – ou um participante da Olimpíada, ou um aluno em sala de aula – precisa se inserir simultaneamente em dois contextos comunicativos, o professor deve agir como esse agente duplo: ele se coloca como o leitor-alvo, que se interessa por e questiona o texto do aluno no que diz respeito ao seu propósito, às suas ideias ao mesmo tempo em que avalia o quanto o aluno cumpriu a tarefa proposta, como mobilizou os recursos linguísticos para cumprir tal tarefa e, ainda, quais são os caminhos para aprimorar possíveis problemas. Portanto, de acordo com Madi (2013, p. 21),

temos que ler “os textos dos alunos assumindo diferentes olhares: leitor (que aprecia), avaliador (que identifica problemas, fragilidades), colaborador (que dá indicações para o aprimoramento)”. Madi (2013, p. 20) complementa que, por mais que se proponha que se escreva para leitores que não participam do ambiente escolar, no caso de um concurso de escrita, como é a OLPEF, não é possível evitar que os alunos-candidatos “tenham em mente os avaliadores, mas é importante que isso não comprometa a interlocução original do texto.”

Como apontaram os colaboradores da OLPEF, é inevitável que, no ambiente escolar, a interlocução aconteça entre aluno e avaliador – e não só entre autor e leitor –, mas é necessário que haja um esforço para que essa interlocução escolarizada não se sobressaia a ou até mesmo anule as situações de comunicação criadas pelas tarefas de escrita. Senão, retornamos ao problema discutido precedentemente: um aluno que é apenas corrigido, que não tem um leitor interessado acaba por se desencorajar de seguir escrevendo.

### **5.1.5 A reescrita é inerente à escrita**

Tendo em vista que a Olimpíada adota a metodologia da sequência didática para trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula, a reescrita é etapa fundamental do processo de ensino e aprendizagem de escrita. A avaliação de texto nas aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva da OLPEF, portanto, leva em conta as múltiplas etapas de escrita de um texto. Aqui, novamente, reforça-se a ideia de que a avaliação é contínua e promotora do aprendizado:

Avaliação não é um fim em si mesmo ou apenas o ponto final do trabalho. Na verdade, essa avaliação está articulada a todo o movimento que gera a própria produção de texto, com suas escritas e reescritas. (A IMPORTÂNCIA, 2014)

A avaliação de escrita, desse modo, está imbricada no processo de reescrita e vice-versa. E a reescrita, por sua vez, é inerente ao ato de escrever. Para Simões e Farias (2013, p. 31), “escrever está muito distante de ser um ato linear. Uma das notáveis características da prática da escrita é que ela se dá num vaivém”. Simões (2014) ressalva que, às vezes, autores muito experientes conseguem “tirar” um texto de uma só vez, porém há de se levar em conta que, nesses casos, o ir e vir do texto se deu ao longo dos anos de experiência desse sujeito. Portanto, quando estamos começando nossa trajetória de autor, são esperadas e necessárias diversas reescritas.

Ainda que alguns autores experientes consigam escrever em um único movimento um texto já publicável, a prática da reescrita é comum até mesmo para autores consagrados.

Belinky, escritora voltada ao público infanto-juvenil, em uma entrevista para a revista Na Ponta do Lápis, conta um pouco sobre seu processo de escrita:

Aí guardo o texto na gaveta para pegar dali a uma semana. Então leio o que escrevi, vejo se acho bom, faço mudanças. Como diz o escritor russo Tchekhov, o texto, o teatro não se escreve, se reescreve. Sempre pode melhorar ou cortar. Eu guardo e releio. Ao reler, posso dizer isso com menos palavras, de um jeito melhor, mais compreensivo. Assim faço a minha apreciação. (BELINKY, 2012, p. 5)

“Se assim é com escritores profissionais, o que dizer dos autores em formação, ou seja, dos alunos?”, questiona Zelmanovitz (2014, p. 9). A autora lembra ainda que não podemos perder de vista que, embora em formação, são autores e, “mesmo se parirem algo aparentemente sem vida, é importante nunca perdermos de vista que as cinzas guardam as últimas confidências do fogo” (ZELMANOVITZ, 2014, p. 9), ou seja, é papel do professor orientar seus alunos em seus primeiros passos com a escrita e perceber que, nas suas desajeitadas linhas, há certo sentido que precisa ser melhor moldado. Como afirma Sampaio (2015, p. 11), há sempre de se ter em vista que os textos “raramente ‘nascem’ prontos para serem apreciados pelos leitores, pois a escrita consiste num exercício que requer leitura, atenção e disciplina”. De modo semelhante, Mendonça (2016) nos explica que a feitura de um texto implica trabalho, processo e diversas refeituras:

O processo de elaboração de qualquer texto, seja ele escrito, seja oral ou multimodal, envolve mais que criação, mais que inspiração. Envolve essencialmente trabalho sobre e com a linguagem. Esse trabalho se traduz em atividade analítica e reflexiva dos sujeitos, nas múltiplas reações do texto. (MENDONÇA, p. 40, 2016)

Visto que, nas práticas escritas cotidianas, escrever é reescrever, na escola não pode ser diferente e cabe ao professor tornar isso claro ao aluno e, ainda mais, motivar o aluno a escrever e reescrever seu texto:

É fundamental que o professor ensine aos alunos que um texto bem escrito – aquele que cumpre a finalidade a que se propõe, conquista legitimidade perante o leitor – é um processo repleto de idas e vindas. Cada nova leitura é uma possibilidade de aprimorar uma ideia, checar o que está confuso, ambíguo, redundante, adequar o vocabulário, ajustar a pontuação, corrigir algum deslize ortográfico, gramatical. O incentivo do professor é decisivo para encorajar os alunos a enfrentar a revisão e o aprimoramento do texto. (REVISAR, 2010, p. 17)

Além de ser uma atividade inerente à escrita, a reescrita – os diversos movimentos, diálogos, interações que o texto do aluno faz ao longo de sua construção – é promotora do aprendizado. De acordo com Suassuna (2014, p. 6), “só o vai e vem do texto permite a aprendizagem, o investimento, a descoberta de novos caminhos”. Simões (2014) corrobora a fala de Suassuna ao lembrar que a reescrita é um momento privilegiado para o aprendizado, posto que faz o aluno refletir sobre os usos da linguagem. Schlatter (2018, p. 23) afirma ainda que “escrever, compartilhar e reescrever não implica em usar a última versão como a melhor,

mas sim ter vivenciado essas etapas para refletir sobre possibilidades, poder escolher e justificar o que se quer dizer e como se quer dizer.” Para a autora, o processo de escrita e reescritas, no que diz respeito à aprendizagem, é mais importante que o produto final. É no reescrever, como nos aponta Mendonça (2016), que o professor, como bom mediador, pode chamar a atenção do aluno para determinado ponto do texto e o aluno vai ter que encontrar caminhos para o aprimoramento de tal ponto, detonando reflexões que ampliam suas capacidades discursivas:

A análise linguística pode ter ainda um papel muito importante nas devolutivas dos textos, já lidos e comentados pelo professor ou por outros avaliadores/revisores (alunos, grupos de alunos, outras pessoas). Nesse momento, chegam aos estudantes indicações de aspectos para aprimorar seu texto que lhe escaparam anteriormente por serem, provavelmente, mais opacos, menos perceptíveis a esses autores. Assim, indicações qualificadas dos pontos a serem ajustados podem detonar processos reflexivos poderosos e fundamentais na ampliação das capacidades discursivas dos alunos, desde que contem com a mediação docente adequada. (MENDONÇA, 2016, p. 42)

Outra questão levantada pela Olimpíada em relação à avaliação da (re)escrita diz respeito ao avaliar em diferentes camadas. Uma vez que um texto se faz em diferentes etapas e que o professor deveria se posicionar, primeiramente, como um leitor interessado, sem esquecer que ele é um mediador experiente, uma avaliação não precisa esgotar todos os problemas textuais de uma só vez. Nesse sentido, Zelmanovitz (2014) afirma que a avaliação necessita ocorrer em três camadas:

Na primeira camada, o professor entra em contato com o conteúdo geral do texto, isto é, busca compreender **o que** o autor quis dizer. Esse é o momento de o professor conversar com seus botões: o que ele quis dizer está dito? Se sim, por quê? Se não, o que travancou o caminho – excessos, ausências, problemas na sequência? Para responder a essas questões, o professor vai para a segunda camada de leitura. Nela já é possível investigar a relação entre o todo e suas partes, deter-se em determinados trechos, descobrir como certas referências estudadas foram transpostas para os textos. É o momento em que se amplia a noção do que foi dito, pois entra em cena uma maior percepção sobre o **como** foi dito. Na terceira camada, com o olhar bem mais apurado, o professor pode fazer um raio X do texto porque já sabe apontar ideias interessantes, momentos confusos, belas passagens, necessidade de reconstrução de trechos, níveis de proximidade e distância com relação ao gênero e incorreções. (ZELMANOVITZ, 2014, p.10, grifos do autor)

Para a autora, portanto, primeiro o professor deve se deter no que o aluno disse, no conteúdo daquele texto; em seguida, o professor pode estar mais atento a algumas questões da construção do texto; e, por fim, faz-se uma análise mais detalhada. Como reforçam Simões e Farias (2013, p. 31), “lá pelo final da costura são decididos os arremates: uma última revisão, ou um último dedo de prosa do autor com seu texto, proporciona aquele capricho que entrevemos em todo bom resultado”.

Tendo em vista o papel essencial do professor entre as diferentes etapas de uma produção textual, é preciso estar atento à linguagem que ele usará para mediar esse processo. Não basta dizer “está ruim” ou “melhore”, tem que se orientar o aluno em relação à natureza desse problema, para que ele consiga encontrar caminhos para superá-lo. É desse modo que o professor conseguirá promover a aprendizagem através da avaliação, superando a ideia de correção.

O ato de tornar saliente para o aluno um problema textual é muito distinto de apenas indicar que há um problema em determinado trecho. Em se tratando de coesão, por exemplo, mais que destacar um período e escrever “problema de coesão” na margem da folha (ou da tela), é preciso delimitar especificamente a sua natureza – por exemplo, uso indevido de pontuação, conjunção, modo/ tempo verbal, ou falta de paralelismo. Dessa forma, a revisão e a refação do texto podem ser preciosas oportunidades para aprender, não apenas para higienizar o que foi escrito. (MENDONÇA, 2016, p. 42)

Não basta, então, entregar o texto para o aluno e dizer “Melhora”, “Aprimora”. Com isso, o aluno acaba confundindo reescrita com passar a limpo (SIMÕES, 2014). Ainda em relação à linguagem usada pelo professor, Simões (2014) nos lembra de que, ao dialogar com os textos dos alunos, os professores precisam, de certa forma, transformar a linguagem acadêmica da avaliação em uma linguagem acessível para os discentes. Conforme a autora, se o professor se deter em explicar conceitos abstratos da área da avaliação – como adequação ao interlocutor, por exemplo –, o aluno poderá até decorar esses conceitos e reproduzi-los, mas não conseguirá transpô-los ao concreto do seu texto. Visto que o objetivo primeiro é ensinar leitura e escrita e não conceitos abstratos da linguística, cabe ao professor, como conhecedor de seus alunos e dos gêneros que se propõe ensinar, encontrar a melhor linguagem, o melhor vocabulário para atingir seus alunos. Uma ferramenta que pode dar conta dessas questões é o bilhete orientador, sobre o qual a Olimpíada dispensa certas páginas, conforme descrito no próximo subcapítulo.

### **5.1.6 Bilhete orientador como ferramenta de avaliação do processo de reescrita**

Madi (2013, p. 20), ratificando o que já foi dito, afirma que “um bom texto só se alcança com muitas reescritas. É o momento de perseverar, entender e aprender os motivos da revisão”. Segundo a autora, a fim de que a reescrita se converta de fato em um momento de aprendizagem, é fundamental que o texto do aluno seja lido por outra pessoa, seja o professor, seja o colega. Esse leitor é quem vai apontar para o aluno-autor o que não está claro e que precisa ser melhorado. Para isso, um bilhete do professor ou até mesmo do colega “com a indicação das qualidades do texto e das características do gênero já presentes, acompanhado

pela sugestão precisa e pontual do que é necessário alterar, pode colaborar de forma significativa para o aprimoramento da produção do aluno” (MADI, 2013, p. 20).

Madi chama a atenção para um ponto o qual é reforçado por Mangabeira, Costa e Simões (2011) – a avaliação não pode apenas apontar aquilo que está mal, mas deve levar em conta também as qualidades de um texto. Para os autores (2011, p. 296), “a reescrita orientada por bilhetes constitui-se como uma maneira de avaliação dos textos que vai além do que se intitula correção indicativa, correção essa que visa apenas a apontar erros e problemas no texto do aluno”. Ademais, a reescrita orientada por bilhetes afasta-se da tradicional prática da correção porque “permite que se priorize o que o aluno tem a dizer, anterior à maneira como diz” (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 297).

Os autores colocam o bilhete orientador como um novo gênero do discurso, que surge nas contingências do espaço da sala de aula para atender a determinadas demandas dessa esfera social. O bilhete orientador diferencia-se de um bilhete ou um enunciado de tarefa pedagógica emergindo como um novo gênero escolar do discurso. Segundo os autores, o bilhete orientador reforça as relações dialógicas inerentes à linguagem, pois estabelece um diálogo entre aluno-autor e professor-leitor a cada nova versão do texto:

Uma interlocução entre aluno e professor se estabelece indiretamente por meio das versões dos textos dos alunos, que respondem primeiramente ao enunciado da tarefa pedagógica proposta pelo professor, e, em um segundo momento, ao bilhete orientador escrito pelo mesmo, que se constitui como um novo enunciado de tarefa: a reescrita do texto. (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 296)

Temos na avaliação, dessa forma, não um ponto final na vida daquele texto, mas um diálogo, cheio de “réplicas” (tarefa – escrita – bilhete – reescrita – bilhete – reescrita...). Assim, o bilhete orientador “dá à situação de avaliação um caráter integrador de todo o processo, e não apenas de meta final” (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 296).

Tendo em vista que textos cheios de correções, que não respondem àquilo que o aluno quis dizer, tendem a desmotivar a escrita dos estudantes e que é papel do professor incentivar o aluno a escrever e reescrever seus textos, o bilhete pode servir como um motivador dessa reescrita. Além de tensionarem o olhar do professor para o que aluno quis dizer e para as qualidades de seu texto, os bilhetes trazem em si certa informalidade: são curtos e tratam o autor de modo bem direto, aproximando os interlocutores e até mesmo

autorizando o locutor a ser diretivo às vezes, como em “Deixa isso mais claro pro teu leitor”. O imperativo, contudo, não torna esse locutor um julgador que desqualifica o texto, como em muitas correções com que convivemos! O bilhete converte o professor no companheiro de um fazer cotidiano que faz parte da vida – escrever –, e isso lhe dá o direito de pedir certas coisas de modo bem direto. (SIMÕES E FARIAS, 2013, p. 38)

De fato, como se apresentou neste capítulo anteriormente, o professor deveria se colocar antes como um leitor interessado do que como um revisor. Contudo, não se pode deixar de vista que é incumbência do educador ser um mediador, um leitor mais experiente que pode orientar o aluno em seu caminho de aprendizagem da escrita. O professor, assumindo o papel daquele que domina a língua e o gênero com o qual está trabalhando, pode lançar mão desse conhecimento para fazer orientações específicas aos seus alunos. Conforme Simões e Farias,

Um bilhete orientador que apenas faça o trabalho de concretizar a presença do leitor e que privilegie a interlocução entre o professor, leitor interessado, e o aluno, autor atento, entretanto, não garante que o aluno construa a eficácia em sua escrita. Para isso, é preciso conhecer o gênero, ter um repertório discursivo sólido que guie o autor por escolhas linguísticas pertinentes. Aqui entra a função de professor: se os alunos ainda não têm esse repertório, é nosso papel auxiliá-los em sua aprendizagem. O bilhete pode ser um bom espaço de diálogo para que o professor ofereça a cada aluno a tarefa mais importante para que ele se lance na descoberta linguística que mais vai qualificar o texto naquele momento (SIMÕES e FARIAS, 2013, p. 34)

Aqui nos deparamos com uma questão importante das práticas avaliativas. Como vimos, ao avaliar os textos dos alunos, o docente se depara com as mais diversas dificuldades. A partir de uma avaliação diagnóstica da turma, o professor necessita priorizar e sistematizar com o grande grupo os problemas mais recorrentes (SIMÕES, 2014). Por mais que queiramos estar com cada um de nossos alunos no empreendimento de escrever um texto, muitas vezes “não temos condições de estar com cada um deles no período da aula” (SIMÕES e FARIAS, 2013, p. 37). O bilhete orientador conseguiria olhar individualmente para esses textos, intervindo nas dificuldades específicas de cada aluno:

A ideia de estimular e orientar os alunos a reescrever seu texto por meio de bilhetes está ligada à certeza de que a fase de aprimoramento em uma atividade escolar de escrita é crucial. Ao intervir de modo diferenciado, dispensando a cada estudante a atenção que ele demanda, o professor pode mediar, ou ‘catalisar’, a aprendizagem da escrita de um gênero discursivo. Mandar bilhetes é uma prática pedagógica dinamizadora, a ser incorporada de modo constante na aula de português, porque proporciona ao par aluno-professor um momento de diálogo mais individualizado, além de tornar a língua escrita uma forma de interação entre professor e aluno, o que é mais um ganho, considerando-se a função que a escola tem para o letramento de seus estudantes. (SIMÕES e FARIAS, 2013, p. 32)

Para que, de fato, se catalise a aprendizagem de determinado gênero, é necessário que o bilhete guie o trabalho de reescrita do texto do aluno numa perspectiva dialógica de linguagem, isto é,

o professor deve redigir um bilhete que faça uma leitura crítica e situada desse texto, atentando para a produção desse bilhete como um enunciado que se insere na cadeia de enunciados em que está o texto de seu aluno e o enunciado da tarefa a que esse texto responde. (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 297)

Em outras palavras, o bilhete será eficaz se, de um lado, responde ao texto do aluno ao mesmo tempo em que retoma o enunciado da tarefa e os critérios previamente dispostos nessa tarefa. Essa contextualização do bilhete como mais um enunciado numa cadeia de enunciados “reitera ao aluno que a avaliação parte de uma posição teórica (explicitada pelo enunciado da tarefa) e não está baseada em critérios tão somente subjetivos” (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 299). Contextualizar os bilhetes em relação ao enunciado da tarefa, portanto, permite ao professor avaliar a produção textual a partir de critérios preliminarmente estabelecidos com os alunos e evita que se caia em avaliações subjetivas ou pouca orientadoras, como um “Seu texto está bom, mas precisa melhorar”.

### **5.1.7 O aluno como um autor autônomo**

Outro cuidado muito importante que o professor deveria tomar ao avaliar os textos de seus alunos é o de proporcionar autonomia a esse aluno-autor. Embora o professor tenha mais experiência com a escrita e esteja ali para guiar seus estudantes, ao lidar com os textos dos alunos, é necessário que ele não use um tom autoritário, mas respeite a autoria de seus alunos. Segundo Simões (2014), a escola é um espaço de construção coletiva de conhecimento, isto é, o aluno aprende ao interagir com o professor e com seus pares; sem a interação, o aluno não aprenderia. Ao mesmo tempo, essa interação supõe um diálogo que transcenda a hierarquia na qual o professor fala e o aluno escuta, obedece. Para a autora, o professor tem que dar sugestões do mesmo modo que o aluno tem direito de dizer não a essas sugestões.

Há que se ter o cuidado, nas intervenções, de usar um tom sugestivo, passando a decisão final para o aluno e nunca intervir de forma a dar respostas prontas, posto que “ao dar as respostas prontas, ela [a professora] acaba passando a ideia de que suas impressões sobre o texto são as únicas válidas. Da mesma forma, ela anula a contrapalavra dos alunos, rompendo, assim, o diálogo” (SILVA e SUASSUNA, 2015, p. 84). De acordo com as autoras (2015), os alunos que têm sua voz negada passam a tomar o discurso docente como uma verdade que não pode ser contestada, assim, eles se acostumam a não pensar sobre seus textos e a desejar sempre a resposta pronta de seu educador. Conforme Dolz, (2015, p. 12), a revisão do texto pelo próprio aluno é parte fundamental do processo de aprender a escrever, por isso, “a necessidade de incentivar a autonomia do estudante, fazendo com que se perceba responsável pelo próprio texto”.

Os alunos precisam desenvolver sua autonomia com a escrita na sala de aula para que, no além muros da escola, consigam escrever nos mais variados campos de atividade humana sem que dependam de um terceiro. De acordo com Zelmanovitz, se

pouca chance é dada aos alunos para que aprendam a olhar um texto escrito por eles próprios com a distância necessária, dificilmente conseguirão avaliar com autonomia se o que escreveram cumpre o objetivo proposto, se o modo como escreveram captura o leitor, se a organização do texto está bem construída, se as características do gênero foram respeitadas etc. (ZELMANOVITZ, 2014, p. 9)

O aluno-autor, portanto, precisa desenvolver a autonomia de ser o seu primeiro leitor, seu primeiro avaliador. Para Madi (2013), o autor deve conseguir se descolar para o lugar do seu leitor, o qual não partilha dos mesmos conhecimentos do escritor, faz perguntas ao autor e identifica os problemas, as incompletudes e as incoerências do texto. Esses diálogos ajudam “o autor a tomar consciência dos problemas do texto que escreve, ganhando gradativamente mais autonomia, fazendo para si as perguntas que poderiam ser feitas pelo leitor real” (MADI, 2013, p. 20).

Bortolotto questiona como o professor pode preservar e estimular a singularidade, a autonomia do aluno como autor ao mesmo tempo em que precisa garantir que aquilo que é universal a determinado gênero seja aprendido.

Como estabelecer o limite entre a palavra didática e a palavra assumida com o aluno ou, às vezes até, pelo aluno? Tais limites exigem o compromisso ético do mestre que ensina, exige o necessário equilíbrio nas relações entre o singular e o universal, entre o fixo, o já dito, e o novo, o ato de criação. E mais: como identificar no semelhante “o que foge desse quadro de semelhantes e nos encanta”, ao mesmo tempo em que nos inquieta? Como preservar ou instigar a singularidade desse aluno quando ainda está na busca do conhecimento, na busca da compreensão responsável da universalidade, e passa, necessariamente, pelo conhecimento do outro? (BORTOLOTTI, 2011, p. 9)

De fato, parece ser uma tarefa difícil encontrar o equilíbrio entre o que é singular no texto do aluno e aquilo que precisa se manter dentro do universal do gênero. Silva e Suassuna salientam que promover a autonomia do aluno como autor não significa abrir mão do papel mediador da avaliação. Para as autoras, promover autonomia não significa que o aluno pode deixar o seu texto como está, ou que faça “qualquer coisa” com a escrita, negando o caráter estável dos gêneros discursivos:

não estamos defendendo que a professora deveria ter deixado a aluna manter o trecho inadequado no seu texto, pois uma atitude como essa também não colabora para promover a aprendizagem. Entendemos, apenas, que é importante o professor assegurar uma maior abertura para a participação dos alunos na reflexão linguística, dando espaço para também eles dizerem suas impressões sobre o texto e levando-as em consideração nos seus comentários avaliativos. (SILVA e SUASSUNA, 2015, p. 85)

Desse modo, entendemos que a Olimpíada defende que o professor não deve deixar de avaliar, pois ele ainda é o leitor mais experiente e está ali para ajudar o aluno no seu processo de aprendizagem da escrita. O docente entra em jogo como um coautor, fará sugestões, indicará melhores caminhos, mas com o cuidado de não usar uma voz autoritária, que anule a

voz do estudante, que apenas imponha o certo, sem fazer com que o aluno reflita sobre seus “erros” e “acertos”. O professor, assim sendo, cumprirá o papel de educador quando promover a autonomia dos alunos, permitindo que suas vozes também sejam escutadas. Ao promover uma participação ativa do estudante, em que ele possa refletir e tomar decisões, o educador poderá formar um autor autônomo. Caso o professor apenas intervenha no texto do aluno com respostas prontas, impondo o que deve ser feito, poderá formar um autor dependente, que, no futuro, não saberá fazer as melhores escolhas para seus textos.

### **5.1.8 A avaliação não precisa se restringir a dinâmica professor-aluno**

Como vimos, é necessário que se estimule a autonomia dos alunos como autores de seus textos. Conforme Silva e Suassuna (2015, p. 87), “o exercício da autoavaliação permite que os aprendizes se tornem escritores autônomos desde que eles sejam levados desde cedo a refletir sobre suas próprias produções”. De modo semelhante, Simões e Farias (2013, p. 31) afirmam que “um dos personagens principais da história da produção de um texto de qualidade é, sem dúvida, a conversa do autor com o próprio texto. Dessa interação autor-texto vão surgindo os cortes, as reformulações, os acréscimos”. Nesse sentido, faz-se necessário incentivar que o aluno seja o primeiro leitor e, conseqüentemente, o primeiro avaliador dos seus textos.

Compreendemos a partir disso que, na avaliação textual, são pressupostas mais interações do que a tradicional professor-aluno (ainda que, como já foi dito, é papel sim do professor ser avaliador de seu aluno). Suassuna (2011) salienta que a avaliação formativa – em contrapartida à tradicional, classificatória – é mais democrática, pois, na concepção formativa, a avaliação não precisa ocorrer sob a hierarquia “o professor que detém todo o saber avalia o aluno que nada sabe”; a avaliação pode se dar em diferentes combinações, diferentes interlocuções.

É inclusive produtivo criar situações em que os textos dos alunos serão lidos não somente pelo professor. Isso reforça o caráter dialógico da linguagem e estimula que o aluno siga escrevendo com dedicação, porque sabe que será verdadeiramente lido. Propor outras interlocuções aos textos dos alunos

ajuda a criar um espírito de maior cuidado, reduz o ímpeto do aluno-autor querer livrar-se, rapidamente, da tarefa de reescrita, já que ele sabe que seu texto será, de fato, lido por outras pessoas e que seus pares vão poder opinar e sugerir mudanças. (...) aprender a reescrever é também (e muito!!) um aprendizado atitudinal, que só adquire sentido se o aprendiz vê que seu texto vai, realmente, ser lido por diversas pessoas (MORAIS, 2011, p. 83)

Schlatter e Garcez (2014, p. 39) propõem, de forma semelhante, que a proficiência está relacionada à prática continuada de escrever e de se poder discutir o que escrevemos com colegas menos e mais experientes, “que possam agir como os interlocutores do texto, para nos ajudar a antever respostas possíveis, levantar dúvidas, sugerir melhoras”. Para Schlatter (2018), é importante que os alunos troquem seus textos com os colegas e depois troquem suas impressões sobre o que leram, comentando, expondo sugestões. “A leitura do texto do outro possibilita também refletir sobre o seu próprio texto e ter ideias de como pode melhorá-lo” (SCHLATTER, 2018, p. 14). Desse modo, avaliar o outro aguça o meu olhar como avaliador até mesmo do meu próprio texto, o que vai ao encontro do que a OLPEF propõe como um dos objetivos do ensino de escrita – criar autores autônomos.

Conforme vimos anteriormente, o professor assume uma personalidade dupla ao avaliar o texto de seus discentes: ele é, por um lado, leitor interessado e, por outro lado, avaliador, orientador. Bortolotto (2011) traz ainda uma terceira interlocução nesse processo avaliativo na qual o professor assume uma terceira identidade – a de avaliador de si mesmo.

o professor ocupa uma posição exotópica dupla no retorno que faz ao seu lugar de professor, após o contato com os sentidos do que o aluno produziu (leitura dos textos escritos dos alunos); olhará também para si, para o seu trabalho pedagógico identificado no objeto estético (...). A visão exotópica não é só do outro (aluno), mas também há uma leitura de si (do professor) pelos sentidos que a produção do aluno indica do processo de ensino desencadeado. Ele, o professor, veria o que o aluno não vê, mas veria sua própria imagem (repercussão do projeto pedagógico?). Posicionar-se-ia como um outro (outro de si próprio – consciência que tem do outro e consciência de si/autoconsciência). (BORTOLOTTI, 2011, p. 7)

Assim, Bortolotto nos lembra de que, dentro das práticas pedagógicas, o professor não avalia somente o aluno – tampouco somente o professor avalia o aluno, claro –, mas também se autoavalia. Ao olhar para o texto do aluno, com suas qualidades e dificuldades, o professor está vendo, de certa forma, os resultados de seu trabalho e precisaria refletir sobre isso.

Gurgel (2010) apresenta uma ferramenta usada por professores ao longo das sequências didáticas propostas pela Olimpíada para que eles pudessem registrar suas atividades em sala de aula. Conforme o relato de professores apresentado por Gurgel (2010, p. 10), alguns professores ainda não tinham o hábito de registrar suas experiências, mas, com a ferramenta de registro, aprenderam “a planejar melhor, estabelecer metas, explorar mais o potencial de cada um dos alunos, observar as dificuldades, pensar em alternativas para superá-las e avaliar o que deu resultado”. O registro torna-se importante, então, por tornar mais fácil a tarefa de o professor avaliar suas atividades e avaliar as dificuldades da turma como um todo, podendo planejar e replanejar as atividades. Dessa forma, Gurgel reforça a importância de que as práticas docentes sejam avaliadas constantemente pelos próprios docentes.

### 5.1.9 Critérios de avaliação claros, compartilhados e consistentes

Como vimos previamente neste capítulo, a construção dos critérios de avaliação tem que estar relacionada à situação de produção dada na tarefa, assim como uma avaliação dialógica de um texto precisa dialogar com o enunciado dessa tarefa. Neste subcapítulo, apresentarei mais alguns excertos que abordam a questão dos critérios de avaliação, a qual parece ser relevante para a Olimpíada.

De acordo com Suassuna (2014, p. 11), para se avaliar de uma forma justa, “o conjunto de critérios para avaliar um texto é construído histórica e contextualmente”, ou seja, os critérios precisam ser consistentes com o que se propõe em sala de aula, bem como devem ser estabelecidos, negociados e revistos desde o início da tarefa de produção. Semelhantemente, Mangabeira, Costa e Simões (2011, p. 297) afirmam que a avaliação pode ser muito produtiva para o aluno “desde que exista uma coerência entre o que é proposto pela tarefa, e o que é posteriormente avaliado pelo professor”. Endossando a questão, Schlatter e Garcez declaram que, quando os alunos se apropriam dos critérios de avaliação, passam a ser seus primeiros avaliadores, seus primeiros críticos, buscando, assim, um dos objetivos da aula de Língua Portuguesa: a construção de um autor autônomo:

É importante salientar a necessidade de todos conhecerem os critérios de avaliação para, assim, avançarem como leitores cada vez mais conscientes e capazes de relatar os conhecimentos apreendidos, nomear os recursos que usaram para a escrita e atentar para o que ainda podem melhorar. Quando os educandos estão engajados na busca da escrita, são eles que reconhecem e solicitam o estudo de novos conhecimentos linguísticos e comunicativos que ampliam o repertório da língua que desejam usar. (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 43)

Mori (2016) sugere a grade de avaliação como um instrumento que pode proporcionar, no cotidiano escolar, uma maior clareza sobre os critérios de avaliação tanto para professores como para alunos. Para a autora – que comenta a avaliação no contexto do concurso da Olimpíada – o professor deve se habituar a olhar para a grade não somente como uma grade de correção (com a qual se entraria em contato somente após a escrita dos textos), mas como uma grade de controle, isto é, que orienta a produção, a reescrita e a revisão. Segundo Mori, quanto mais alunos e professores usarem a grade durante o processo de produção tanto mais os resultados serão melhores, porque tanto professores quanto alunos saberão de antemão com o que devem se preocupar durante o processo de escrita.

Isto posto, entendemos que, para uma avaliação ser justa e produtiva, os critérios necessitariam ser *claros* porque todos os participantes do processo de escrita precisam conhecê-los; *compartilhados* porque são construídos historicamente por todos e podem ser revistos e negociados; *consistentes* porque atendem a uma situação de produção apresentada

na tarefa de escrita e porque estão inseridos em um projeto de aulas, devendo ser coerentes com o que se propõe em aula.

### 5.1.10 Avaliação é subjetiva

Por fim, destacamos um último ponto sobre avaliação discutido nos materiais de orientação teórica da OLPEF: a subjetividade intrínseca ao ato de avaliar. De acordo com Luz, por mais que se tente ser um avaliador objetivo e imparcial, não há como esquecer que, atrás de um texto, existe uma pessoa, muitas vezes uma pessoa bem conhecida pelo professor. Para a autora, nem mesmo grades, gabaritos e critérios bem estabelecidos podem tirar o aspecto valorativo, subjetivo da avaliação:

Apesar de muito se discutir sobre a subjetividade e a objetividade nos processos de avaliação, eu cá comigo considero que, por mais que se sofisticuem os gabaritos ou descritores, o ato de avaliar implica sempre uma tomada de posição pessoal sobre a qualidade de algo e, portanto, uma explicitação de nosso sistema de valores... Avaliar, etimologicamente, remete a *dar valor a, atribuir qualidade a*. Assim, em tese, toda avaliação é qualitativa, mesmo que se tente traduzir a qualidade em quantidade, em notas, em escalas... (LUZ, 2014, p. 16)

Zelmanovitz (2014, p. 11) propõe a subjetividade, em certas situações, como necessária: “é necessário que os avaliadores valorizem cada produção e levem em conta a idade e a escolarização dos alunos participantes, os tais autores em formação”. Para a autora, mesmo em se tratando do contexto de um concurso como a Olimpíada, é saudável que o avaliador olhe para o participante não apenas através de critérios estanques previamente estabelecidos, mas encare-o como um autor em formação, observando questões como idade e escolarização, que não estão previstas na grade.

Para Silva e Suassuna,

A avaliação é uma atividade em certa medida subjetiva, pois cada professor constrói “seu ângulo de visão” a partir de diversos fatores, como: a posse de informações *a priori* sobre o aluno-produtor; as expectativas sobre o que pode ser o texto de um aluno em determinado momento de sua escolarização; a maneira de entender o que é um texto, como ele funciona e, especificamente, como deve ser um bom texto escrito; as exigências da escrita em determinada situação; o que foi ensinado etc. Esses fatores guiarão de maneira diferente a leitura do objeto avaliado e podem levar a resultados também distintos. (SILVA e SUASSUNA, 2015, p. 85)

Portanto, não podemos negar a subjetividade inerente à avaliação, já que ela é uma atividade humana, à qual perpassará a visão específica que cada professor tem sobre língua, texto, escrita e a qual sofrerá interferências até mesmo da relação que esse professor estabelece com seus alunos, os diferentes processos de aprendizagem que cada aluno demanda etc.

Neste capítulo, analisamos as publicações da Olimpíada de cunho teórico, destacando e organizando as principais asserções do programa no que diz respeito à avaliação. Ao fazermos a análise, percebemos que a Olimpíada se coloca ao lado de uma perspectiva dialógica da avaliação, a qual está a serviço da aprendizagem, superando o modelo tradicional de avaliação de Língua Portuguesa, em que o foco é corrigir os erros gramaticais, formais dos textos dos alunos de forma descontextualizada.

Ao contrastarmos o panorama estabelecido neste capítulo com os referenciais teóricos apresentados no capítulo 3, é possível afirmar que a Olimpíada adota uma perspectiva bakhtiniana quando trata de avaliação textual. Nesse sentido, o trabalho de ensino de língua se dá através dos gêneros do discurso, em que todos os recursos linguísticos usados em um texto estão condicionados a uma situação concreta de uso da língua. E esses recursos só podem ser avaliados na perspectiva discursiva, isto é, se atendem ou não a essa situação de produção.

No próximo capítulo, tomaremos como objeto de análise os materiais de orientação prática. O objetivo é contrastar as reflexões teóricas da Olimpíada acerca de avaliação descritas neste capítulo com as propostas de práticas avaliativas da Olimpíada descritas no capítulo 6.

## 6 DA TEORIA À PRÁTICA: O QUE NOS DIZ A OLIMPÍADA SOBRE A AVALIAÇÃO EM SUAS PUBLICAÇÕES DE ORIENTAÇÃO PRÁTICA?

A dicotomia entre teoria e prática parece ser uma velha conhecida daqueles que estudam a educação. No âmbito da avaliação textual não poderia ser diferente e, como vimos, muitos teóricos e professores de língua tratam da dificuldade de aplicar à prática alguns conceitos da teoria. Por mais que se discuta há anos o ensino de gêneros discursivos no Brasil (de forma massiva, ao menos, desde os PCNs), muitas velhas práticas relacionadas ao ensino das normas e nomenclaturas gramaticais e da correção dos erros gramaticais das redações escolares permanecem nas salas de aula de Língua Portuguesa.

Muitos professores já incorporaram as práticas dialógicas ao seu discurso e desejam mudar também sua prática, mas encontram dificuldade nisso (SUASSUNA, 2014). Entre os diferentes caminhos que se propõem, parece haver um certo consenso de que uma ação a ser tomada se relaciona à formação dos profissionais docentes (SUASSUNA, 2014; FURTOSO, 2008). Desse modo, acreditamos que espaços de formação de professores poderiam estar mais atentos ao tema da avaliação. Tendo em vista que a Olimpíada de Língua Portuguesa é um desses espaços, reiteramos, seria importante que a OLPEF abarcasse a questão da avaliação no ensino de Língua Portuguesa, tanto nos materiais teóricos, quanto nos materiais de orientação prática. Talvez, mais ainda nos materiais de orientação prática, visto que o *colocar em ação* é a maior dificuldade para os professores.

Vimos, no capítulo anterior, que a avaliação é de fato um assunto significativo para a Olimpíada, sendo tema de muitas publicações, de seções especiais no Portal da Olimpíada e de um dos cursos *online*. Pretendemos observar se essa mesma importância é também dada nos materiais de orientação prática. Como materiais de orientação prática, para a análise neste trabalho, incluímos os quatro Cadernos Virtuais que compõem a coleção da Olimpíada até o ano de 2018: *Poetas da Escola* (PE), *Se bem me lembro...* (SBL), *A ocasião faz o escritor* (OFE) e *Pontos de vista* (PV). Lembramos que os Cadernos Virtuais, conforme apresentamos no Capítulo 4, são materiais didáticos que contêm uma sequência didática para que os professores inscritos no concurso da Olimpíada possam preparar seus alunos para a escrita de um dos gêneros participantes (poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião). O interlocutor do caderno é o professor, o qual pode adaptar as atividades do material para os alunos.

Neste capítulo, cruzaremos os dados levantados pela análise das publicações teóricas e alguns referenciais teóricos dos capítulos 2 e 3 com os dados levantados pela análise dos Cadernos Virtuais. É importante destacar, para uma visão mais ampla da cadeia de enunciados

que aparecem neste trabalho, que os Cadernos analisados se encontram na quinta edição, publicados em 2016, sendo a primeira edição de 2010. Muitos dos textos apresentados no capítulo anterior foram escritos depois da primeira edição dos Cadernos, em resposta a esse material, tendo o objetivo de complementar algumas possíveis lacunas do material didático, ampliando, assim, o campo de formação dos professores que buscam o programa para aprimorar suas práticas. Nesse sentido, a Olimpíada pressupõe que os cadernos não dão conta de tudo, mas que o professor pode buscar mais conteúdos em outros materiais. Por outro lado, o Caderno foi reelaborado em resposta a tais discussões teóricas, ajustando-se a elas. Nosso trabalho se insere em meio a essa complexa corrente de enunciados, com o intuito de observar como esses enunciados se complementam ou, talvez, se contradizem.

Tendo em vista então que um dos objetivos deste trabalho é avaliar a consistência entre as publicações teóricas e práticas da Olimpíada, a partir das considerações expostas no capítulo 5, elaboramos algumas perguntas as quais guiarão a análise dos Cadernos Virtuais:

- Os critérios e instrumentos de avaliação propostos nos Cadernos Virtuais são coerentes com o que é trabalhado ao longo dos cadernos? Esses critérios de avaliação são construídos coletivamente? Oportuniza-se que todos os participantes tomem conhecimento desses critérios de avaliação?
- Os critérios e instrumentos de avaliação utilizados nos Cadernos Virtuais são consistentes em relação ao construto de linguagem adotado pela Olimpíada?
- Ao longo dos Cadernos Virtuais, promove-se a avaliação em pares e a autoavaliação?
- Ao longo dos Cadernos Virtuais, a avaliação é tomada como um processo contínuo? Promove-se a avaliação diagnóstica?
- Ao longo dos Cadernos Virtuais, promove-se a reescrita? Promove-se o uso do bilhete orientador?
- Ao longo dos Cadernos Virtuais, promove-se o uso das grades de avaliação?

#### 6.1 OS CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PROPOSTOS NOS CADERNOS VIRTUAIS SÃO COERENTES COM O QUE É TRABALHADO AO LONGO DOS CADERNOS? ESSES CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SÃO CONSTRUIDOS COLETIVAMENTE? OPORTUNIZA-SE QUE TODOS OS PARTICIPANTES TOMEM CONHECIMENTO DESSES CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO?

É importante que os estudantes encontrem na avaliação os tópicos que foram desenvolvidos ao longo das aulas, os quais devem servir para a construção dos critérios de avaliação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; SUASSUNA, 2014). Tendo isso em

vista, analisarei os instrumentos de avaliação e os critérios de avaliação propostos nas atividades sugeridas pelos Cadernos Virtuais, com o objetivo de perceber se os mesmos são coerentes com os conteúdos e habilidades desenvolvidos ao longo do material. Suassuna (2014) também nos lembra da importância de os critérios poderem ser construídos por todos os participantes do processo avaliativo, podendo ser repensados e revistos por todos.

Ainda sobre a formulação dos critérios de avaliação, Schlatter e Garcez (2014) apontam a importância de os critérios serem de conhecimento de todos. Segundo os autores, os alunos precisam tomar conhecimento dos critérios de avaliação, pois, quando eles se apropriam desses critérios, passam a desenvolver mais autonomia em relação à escrita. Estando conscientes do processo de avaliação e dos critérios avaliativos, os estudantes são capazes de reconhecer os recursos linguísticos que estão aprendendo e praticando e podem, inclusive, solicitar o estudo de algum determinado recurso, ampliando, assim, seu repertório linguístico.

No caderno PE, propõe-se que os alunos construam um poema coletivamente. Para realizar tal escrita, é necessário que o professor relembre com os alunos as diferentes questões que foram desenvolvidas ao longo das aulas (conforme Figura 19). Nesse sentido, os critérios que guiarão a escrita dos alunos partem daquilo que foi trabalhado em aula, havendo coerência entre o que se expõe nas oficinas e aquilo que é esperado nos textos dos estudantes. Ademais, é possível perceber que há uma preocupação do material em tornar claros os critérios de avaliação para os alunos e, ainda, de convidar esses alunos a participarem da construção dos critérios. Encontramos uma proposta semelhante no SBL (conforme Figura 20).

#### **Figura 19 – Critérios de avaliação da escrita coletiva do PE**

- Mostre quanto trabalho foi feito e pergunte a eles o que aprenderam até aqui.
2. Ajude fazendo perguntas, dando sugestões, lembrando-lhes o que esqueceram.
  3. Vocês podem fazer um quadro-resumo do que foi realizado ao longo das oficinas, que conteria aproximadamente o seguinte:

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

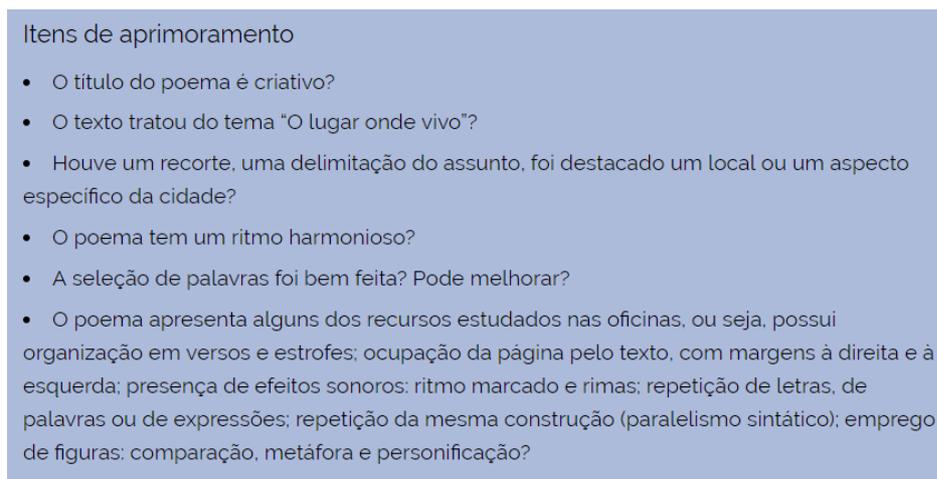
#### **Figura 20 – Construção dos critérios de avaliação da escrita coletiva do SBL**

2. Relembre com eles cada uma das oficinas. Ajude-os a fazer um rápido resumo de tudo o que aprenderam sobre memórias literárias. Anote os pontos principais e compartilhe-os com a sala.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

Também no PE, apresenta-se uma lista de perguntas, direcionada ao uso dos alunos, para orientar o aprimoramento do poema coletivo (conforme Figura 21). As perguntas que constituem a lista representam os conteúdos desenvolvidos ao longo do caderno. Quanto ao título, por exemplo, os alunos analisam títulos de poemas e precisam pensar em títulos para os seus; reforça-se também a importância de se criar títulos atraentes para o leitor.

**Figura 21 – Itens de aprimoramento do PE**



Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Chama a atenção um dos critérios estipulados pelo PE para a criação de títulos: “não devem se esquecer de dar um título ao poema, pois **o tema de que ele trata não deve figurar como título**” (POETAS, 2016, grifos do autor). É interessante pensar como a “instância olímpica”, isto é, o fato de esses gêneros (poema, crônica, artigo etc.) estarem deslocados das suas esferas originais de produção para o contexto de um concurso faz com que algumas características do gênero surjam especificamente para esse contexto de produção. Enquanto se coloca no PE a obrigatoriedade de se colocar um título e que este não pode ser apenas o tema do poema, no âmbito literário, não há uma regra que impeça autores de usarem como título para seus poemas o assunto de que eles tratam, ou, ainda, sequer é uma obrigatoriedade desse gênero a presença de um título<sup>23</sup>.

Parece haver, portanto, uma triplicação das situações interlocutivas por que passam os textos dos alunos: em determinado grau, o *ser poeta* que escreve para leitores interessados por literatura. Em outro nível, o *ser aluno*, que aprende um novo gênero e novas habilidades de

<sup>23</sup> Podemos usar como exemplo o próprio poeta Mário Quintana, que figura no material da Olimpíada com seu poema *Cidadezinha*, que por si só já não seria um título tão original assim. O autor, no livro *Espelho Mágico*, traz uma série de quadras com um título que justamente anuncia o assunto de que trata a quadra: *Das utopias*, *Da felicidade*, *Da discriminação* etc. Não podemos esquecer ainda dos diversos autores que não intitulam seus poemas, os quais, muitas vezes, recebem como título apenas uma numeração. Recordo-me agora de *Cem sonetos de Amor*, de Pablo Neruda, cujos títulos vão de um a cem em algarismos romanos; e das Odes de Ricardo Reis, as quais não têm título.

leitura e escrita, que está sendo avaliado por seu professor e seus colegas, cumprindo com determinados critérios que foram construídos para uma situação específica de aprendizagem. E, ainda, o *ser um candidato da Olimpíada de Língua Portuguesa*, que escreve para participar de um concurso, sendo avaliado por diversas bancas e cumprindo com determinados critérios que, por sua vez, foram criados especificamente para essa situação. Essa “triplicação” evidencia-se no caderno OFE, no qual afirma-se que todas as atividades da sequência didática são pensadas para preparar os alunos para (a) a Olimpíada de Língua Portuguesa, (b) para que brilhem na escola e na comunidade, e (c) para serem escritores que conversam com seus leitores (conforme Figura 22).

**Figura 22 – Para que são pensadas as atividades das oficinas?**

Todas as atividades das oficinas visam prepará-los para que façam bonito na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* e, o que é mais importante, brilhem na escola e na comunidade com a sua própria coletânea de crônicas. Nesta Oficina 2, por exemplo, eles puderam continuar observando a linguagem e os recursos usados por alguns dos melhores escritores brasileiros na construção do humor, da ironia, do lirismo ou da crítica. E por quê? Para aprender a usar esses recursos em crônicas sobre a cidade e o bairro onde vivem. Quando chegar à Oficina 10, eles serão escritores capazes também de captar um acontecimento, narrar um episódio do dia a dia, expressar ideias, sentimentos, emocionar, rir, provocar reflexões e conversar com o leitor por meio da escrita.

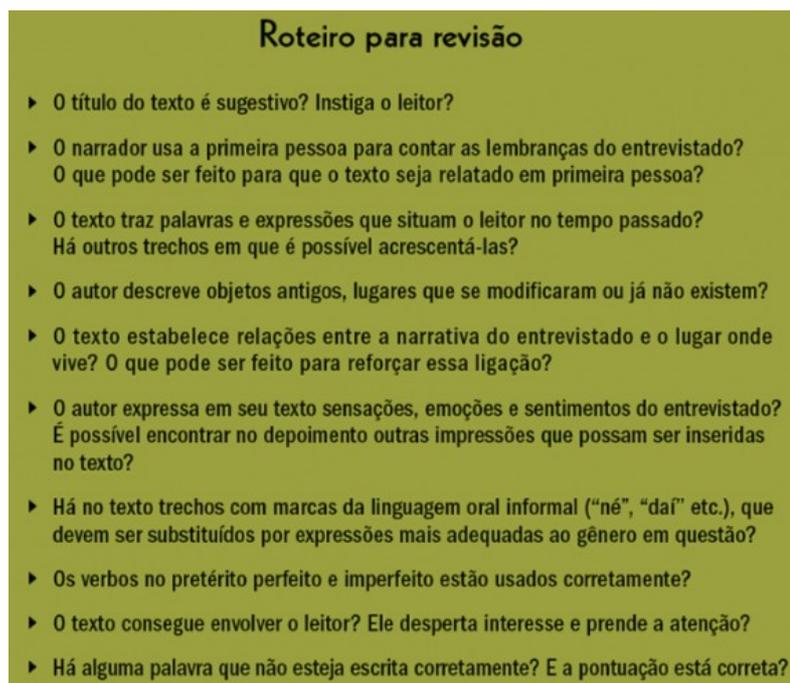
Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Ainda em relação à coerência entre os critérios da lista “Itens de aprimoramento” do PE (Figura 21), foi possível observar que os demais tópicos que figuram na lista foram abordados ao longo da sequência didática. Quanto ao tema, trabalha-se a importância de uma abordagem original para o tema que é genérico, assim como a importância de se evitar que o texto não tenha uma unidade temática, isto é, que aborde muitos aspectos, não conseguindo desenvolver nenhum. Quanto à presença do ritmo no gênero poema, aborda-se as relações entre sentido e som. Em relação à seleção lexical, é destacado, por exemplo, que, apesar de ser parte importante do gênero a preocupação com a forma das palavras, a fim de que se tornem adequadas ao ritmo, à rima, à métrica etc., a forma não pode estar despreendida de um sentido, afinal, o jogo de sentidos é fundamental na construção de um poema. Outras questões formais e estéticas do poema, constantes na lista, aparecem ao longo do caderno, como a rima, a aliteração, a assonância, a comparação, a metáfora e a personificação.

No SBL, também se oferece uma lista de perguntas, a qual é sugerida para ajudar os alunos com a reescrita de seus textos. Outra vez, é possível afirmar que os critérios descritos são encontrados ao longo dos módulos da sequência didática: a criação de títulos instigantes; o uso do foco narrativo em primeira pessoa; a importância da mobilização das expressões

temporais para situar o leitor; o uso da descrição de objetos, lugares para situar o leitor e a descrição de sentimentos para cativar esse leitor; o uso dos diferentes tempos verbais do passado e dos sinais de pontuação; o apagamento das marcas de oralidade ao se transcrever uma entrevista e transformá-la em memórias literárias; e o tema – o lugar onde vivo – perpassa toda a sequência didática.

**Figura 23 – Roteiro para revisão do SBL**



Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

Entretanto, a ortografia, presente na última pergunta do “Roteiro de revisão” (Figura 23) não é um assunto discutido pelo material. É interessante pensar que a ortografia é tratada com atenção especial pela OLPEF em alguns materiais de orientação teórica. No *Percursos formativos*, por exemplo, um dos itens é dedicado somente a essa questão. Morais (2011), em texto divulgado pela Olimpíada no *Percursos*, discute justamente que a ortografia deve ser algo a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa não somente através das correções dos professores, mas como objeto de ensino. O mesmo autor, como vimos no capítulo anterior, alerta para o fato de que o cuidado com a escrita das palavras deve ser internalizado pelos alunos, como uma atitude “de respeito ao leitor, de desejo de persuadir o leitor de modo eficiente, de evitar ser objeto de preconceito linguístico” (MORAIS, 2011, p. 82). Porém, “a reescrita de um texto, até sua edição final, precisa dar conta dos aspectos ligados à textualidade” (MORAIS, 2011, p. 82).

Nesse sentido, e como discutiremos melhor num próximo subcapítulo, acreditamos que a ortografia é algo a ser cuidado tendo em vista a publicação dos textos dos alunos, podendo até mesmo ser discutida no decorrer da sequência didática, mas a revisão da ortografia não deve ser confundida com o momento de reescrita. Essa reflexão, proposta nos materiais de orientação teórica analisados no Capítulo 5, não aparece no SBL; a revisão da ortografia aparece em paralelo a outros critérios relativos à discursividade e à textualidade, sem ser tomada como objeto de estudo ao longo do caderno e sem se considerar a situação de produção (o que a princípio soa problemático, mas também será melhor discutido em um próximo subcapítulo).

No OFE, disponibiliza-se o “Roteiro para a revisão da crônica”, o qual, de forma semelhante à dos outros cadernos, é sugerido como um roteiro para que os alunos façam o aprimoramento da sua produção final (conforme Figura 24). Mais uma vez, a maioria dos itens foi desenvolvida ao longo da sequência didática.

**Figura 24 – Roteiro para a revisão do OFE**

### Roteiro para a revisão da crônica

- ▶ O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?
- ▶ Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
- ▶ E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor?  
Há um modo peculiar de dizer?
- ▶ Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
- ▶ As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
- ▶ Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
- ▶ Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
- ▶ O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
- ▶ No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
- ▶ Faz uso de verbos de dizer?
- ▶ Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
- ▶ Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
- ▶ O título mobiliza o leitor para leitura?

O tema “o lugar onde você vive” é abordado em diferentes momentos do caderno. Os tipos de crônica, ou os diferentes tons das crônicas – irônico, humorístico, lírico e crítico – os quais cumprem diferentes objetivos – divertir, provocar reflexão, emocionar etc. – são sistematizados no início da sequência e retomados nas atividades de análise de crônicas. A ideia de que o cronista lança um olhar singularizado, peculiar às cenas cotidianas é abordada ao longo da sequência didática, em atividades, por exemplo, em que se compara crônica e notícia, evidenciando-se que aquela vai além de um relato impessoal.

As expressões que marcam lugar e tempo também são discutidas, na medida em que revelam, no texto, o cotidiano – tema do gênero que assume *chronos* como nome. Ainda em relação ao cotidiano, a linguagem simples, espontânea, típica do gênero, é tratada em atividade sobre as “expressões do cotidiano”, reforçando a ideia de que o gênero assume um tom informal, familiar, íntimo. O foco narrativo, o enredo e outros elementos da narrativa, como personagem, cenário, tempo, conflito e desfecho são desenvolvidos em várias oficinas diferentes. Outro ponto retomado em diferentes oficinas é a construção do título.

Os verbos de dizer são abordados em uma atividade sobre os tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre). Porém, há alguns conteúdos presentes no roteiro que não foram contemplados pelas oficinas do caderno. As perguntas “Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?” e “Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?” tratam de assuntos que não são trabalhados no OFE. A ortografia, assim como verificamos na análise do roteiro de revisão do SBL, não é uma questão abordada no OFE, o qual, além da ortografia, não trabalha com a pontuação.

No “Roteiro de Orientação” para a reescrita do artigo de opinião, do PV, apresentam-se questões que, assim como nos demais cadernos, recuperam os conteúdos desenvolvidos nesse caderno (conforme Figura 25).

**Figura 25 – Roteiro de orientação do PV****Roteiro de Orientação**

- Seu artigo parte de uma questão polêmica?
- Você colocou o leitor a par da questão?
- Tomou uma posição?
- Introduziu sua opinião com expressões como "penso que", "na minha opinião"?
- Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois..."
- Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como "pois", "porque"?
- Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: "então", "assim", "portanto"?
- Concluiu o texto reforçando sua posição?
- Verificou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
- Encontrou um bom título para o artigo?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

A questão polêmica, tema central do gênero artigo de opinião, atravessa todo o material. Quanto à questão polêmica, trata-se sobre a importância de contextualizar o leitor, colocando-o a par da situação, e de se construir uma tese, isto é, deixar evidente a posição assumida pelo autor em relação à polêmica. As expressões usadas para introduzir as opiniões do autor foram trabalhadas em paralelo ao uso de conectores. A construção da conclusão e outros aspectos da estruturação do texto foram trabalhados ao longo das oficinas do PV. O título, embora não tenha se apresentado nenhuma atividade mais sistemática sobre o assunto, aparece nas atividades de análise de artigos de opinião.

Quanto à consideração dos pontos de vista dos opositores para construir os argumentos, é algo que se desenvolveu em diferentes momentos da sequência didática. Nos chama a atenção, porém, o fato de as estratégias argumentativas estarem pouco presentes nesse roteiro. De fato, em todos os cadernos, alguns conteúdos abordados ao longo da sequência não eram contemplados ou eram pouco contemplados no roteiro de avaliação final. Entretanto, a argumentação é ponto chave para a construção do artigo de opinião e figurou não em uma ou duas oficinas do PV, mas na maioria delas, havendo algumas específicas para se refletir sobre as diferentes estratégias argumentativas. Todavia, no roteiro de reescrita da produção final, apenas uma estratégia foi destacada – a de trazer diferentes vozes, incluindo as vozes contrárias. Embora haja uma ressalva no caderno quanto ao roteiro – “ele não representa um conjunto de regras a serem cumpridas. São apenas orientações, não precisam

ser seguidas à risca” (PONTOS, 2016) – acreditamos que a quinta pergunta poderia ser substituída por ou acrescida de outra mais ampla, como “Quais estratégias argumentativas foram mobilizadas para convencer o leitor da posição tomada pelo autor?”.

Alguns tópicos, porém, não dizem respeito a assuntos abordados pelo PV. Mobilizadas pelas nona, décima, décima primeira e décima segunda perguntas, a pontuação, a ortografia, a caligrafia e a substituição de palavras repetidas aparecem pela primeira vez no roteiro.

A ortografia, especificamente, apesar de aparecer pela primeira vez apenas no “Roteiro de orientação”, recebe alguma atenção específica no PV (ao contrário do SBL e do OFE, nos quais nenhuma atividade é sobre esse tópico é proposta). Após o roteiro, aconselha-se que os docentes ajudem os alunos a eliminar suas dúvidas quanto à escrita das palavras, sugerindo uma certa sistematização dessas dúvidas e atividades para se trabalhar com elas: compartilhar a escrita das palavras no quadro ou em cartazes e incentivar o uso de dicionários (conforme Figura 26). É somente após o roteiro que também as regras de pontuação e estratégias para não se repetir palavras são abordadas pelo caderno, mas não há orientações de atividades para que o professor trabalhe tais questões. O critério de letra legível – embora seja bastante compreensível sua motivação – não é tratado ao longo do caderno (nem antes nem depois do roteiro). É curioso que essa questão apareça somente no PV.

#### **Figura 26 – O trabalho com a ortografia no PV**

4. Ajude os alunos a eliminar dúvidas. Elas costumam ser frequentes, por exemplo, quanto à grafia das palavras, em fonemas de mesmo som e grafia diferentes (caso de ss/s/ç, z/s), bem como em palavras que se devem escrever juntas ou separadas: "porque", "por isso", "embora".
5. À medida que as dúvidas surgirem, escreva a forma correta no quadro para que todos possam conhecer a ortografia, ou faça um cartaz, afixando-o na sala de aula. Esse também pode ser um bom momento para incentivar o hábito de consultar dicionários.
6. Ajude-os também com dicas sobre pontuação e uso de sinônimos e pronomes para evitar repetição excessiva de palavras.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

Tendo analisado todas as listas de perguntas-critério sugeridas para que os alunos façam a reescrita dos seus textos, trataremos agora de outros pontos que nos chamaram a atenção no que diz respeito às perguntas que iniciaram esse subcapítulo. No final do PE, sugere-se que, após um sarau para a apresentação dos poemas, o professor deve escolher junto da turma os melhores poemas para enviar à Comissão Julgadora Escolar, a qual vai eleger o melhor trabalho para ser enviado à OLPEF (conforme Figura 27). É interessante pensar que, neste momento, não há nenhuma reiteração de quais critérios e quais procedimentos devem

ser adotados pela Comissão Julgadora. Os critérios – supõe-se – são os que aparecem na grade de avaliação, a qual pode ser acessada no item *Critérios de Avaliação*, na aba superior dos cadernos, como vimos no capítulo 4. Todavia, não há nenhum texto orientando isso, nem nas oficinas do caderno, nem na aba *Critérios de Avaliação*.

#### Figura 27 – Poemas submetidos à Comissão Julgadora Escolar

1. Depois do sarau, quando todo o trabalho estiver encerrado, escolha junto com a classe os melhores poemas e envie-os para a Comissão Julgadora da escola.
2. A Comissão vai eleger o melhor texto. O trabalho escolhido deverá ser digitado e enviado por meio do [Portal](#).

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

No PV, orienta-se ao professor que os trabalhos selecionados devem ser enviados à Comissão Julgadora Municipal, sem mencionar a Comissão Escolar ou explicitar quem poderia ser o agente da ação de selecionar os artigos (conforme Figura 28). Do mesmo modo que no PE, os critérios de avaliação pelos quais passarão os textos dos alunos para serem selecionados e enviados para a Comissão Julgadora Municipal não são claros. Ainda que algum professor possa supor que são os contidos na grade de avaliação, não há nenhuma referência a isso no caderno. Cabe ressaltar ainda que, no SBL e no OFE, não há, após o momento de escrita da produção final, comentários sobre o envio dos textos à Olimpíada ou à formação de alguma comissão de seleção, tampouco sobre as grades de avaliação.

#### Figura 28 – Artigos submetidos à Comissão Julgadora Municipal

O(s) texto(s) selecionado(s) deverá(ão) ser digitado(s) e enviado(s) para a Comissão Julgadora Municipal por meio do [Portal Escrevendo o Futuro](#).

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

Portanto, não há, nos quatro Cadernos Virtuais, orientação quanto ao uso da grade de avaliação ao longo da sequência; não há, ao longo da sequência, menções à grade, a qual encontra-se isolada na aba já mencionada. Apesar de toda a orientação teórica incentivar o professor a fazer uso da grade de avaliação durante o processo de ensino, da importância de que todos conheçam os critérios de avaliação, nos cadernos, isso não é reforçado<sup>24</sup>.

Voltando à primeira pergunta que intitulou este subcapítulo – Os critérios e instrumentos de avaliação propostos nos Cadernos Virtuais são coerentes com o que é trabalhado ao longo dos cadernos? –, podemos dizer que, de modo geral, os materiais são internamente coerentes, isto é, os critérios de avaliação que aparecem nos instrumentos de

<sup>24</sup> Especificamente sobre as grades de avaliação, trataremos melhor em um próximo subcapítulo.

avaliação dos cadernos são aqueles que também aparecem ao longo das sequências. Porém, alguns pontos, principalmente no que diz respeito aos critérios formais da língua, figuraram nos roteiros de avaliação, mas não foram abordados nas oficinas dos cadernos. No SBL, por exemplo, o roteiro cobra ortografia; no OFE, cobram-se ortografia e pontuação; e, no PV, cobram-se ortografia, pontuação, substituição de palavras repetidas (sobre as quais sugerem-se vagamente algumas atividades após o roteiro) e caligrafia.

É interessante pensar por que justamente os critérios de avaliação que não são trabalhados ao longo das oficinas e que aparecem nos roteiros de avaliação dizem respeito a questões mais formais da língua. Sobre isso, ampliaremos nossa discussão em dois próximos subcapítulos: *Os critérios e instrumentos de avaliação utilizados nos Cadernos Virtuais são consistentes em relação ao construto de linguagem adotado pela Olimpíada?*, no qual abordaremos a questão de que todos os critérios de avaliação, inclusive os mais formais, estão condicionados a uma situação de produção; e *Ao longo dos Cadernos Virtuais, promove-se a reescrita? Promove-se o uso do bilhete orientador?*, no qual discutiremos, entre outros aspectos da avaliação, a diferença entre reescrita e revisão (e que esta também se dá condicionada a uma situação de produção).

Em relação à segunda pergunta – Esses critérios de avaliação são construídos coletivamente? –, acreditamos que há uma preocupação do material em propor que o professor retome com os alunos os pontos trabalhados em aula para, então, estabelecer os critérios de escrita e reescrita, mesmo que apresente algumas listas já “fechadas”. Porém, sabemos que, por apresentar-se como um material didático, faz-se necessário que a Olimpíada disponibilize listas de critérios e instrumentos de avaliação prontos. É importante destacar ainda que, através dessas listas e instrumentos, a OLPEF sinaliza aos professores e alunos o que espera que os textos apresentem no concurso, mas, como o próprio material ressalva, são orientações que não precisam ser seguidas à risca.

Quanto à última pergunta que iniciou este subcapítulo – Oportuniza-se que todos os participantes tomem conhecimento desses critérios de avaliação? –, percebemos que é uma orientação frequente nos Cadernos que o professor deve apresentar, ou construir em conjunto com os alunos, os critérios de avaliação que pautarão a escrita de seus textos. Nesse sentido, oportuniza-se que os alunos tomem conhecimento de como seus textos poderiam ser construídos.

## 6.2 OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NOS CADERNOS VIRTUAIS SÃO CONSISTENTES EM RELAÇÃO AO CONSTRUTO DE LINGUAGEM ADOTADO PELA OLIMPÍADA?

Como vimos, a Olimpíada adota uma visão de linguagem ancorada nas ideias do Círculo de Bakhtin. Como metodologia de ensino de língua, o programa escolheu a proposta de Sequência Didática da Escola de Genebra, a qual propõe uma didatização da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin. Também vimos em capítulo anterior que um exame é válido (e aqui tratamos da validade de construto) quando propõe atividades que ratifiquem seu construto de linguagem (SCHLATTER et al., 2005). Entendemos, certamente, que a Olimpíada não é um exame de larga escala, porém (sem esquecer que é também um concurso) pretendemos estender o conceito de validade para analisar o material de orientação prática da Olimpíada – os Cadernos Virtuais – ou, ainda mais especificamente, para analisar os instrumentos de avaliação constantes nesses cadernos.

Neste subcapítulo, portanto, analisaremos se os critérios de avaliação propostos e os instrumentos de avaliação propostos estão de acordo com uma perspectiva bakhtiniana de linguagem. Por questões de organização da análise, pautaremos aqui algumas questões que consideramos ser importantes ao tratarmos de construção de critérios de avaliação na perspectiva dos gêneros do discurso.

Segundo Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), avaliar língua, na perspectiva bakhtiniana, é avaliar gêneros do discurso. Em outras palavras, se se deseja ser válido com esse construto de linguagem, é importante propiciar aos alunos que entrem em contato com a leitura e a escrita de textos e a avaliação precisaria atentar-se para questões que dizem respeito aos gêneros do discurso: quem fala, para quem fala, com que finalidade, em que momento histórico, em que campo de atividade humana etc. Afinal, são essas as questões que pautam nossas escolhas linguísticas, nós escrevemos nos “ajustando” a um interlocutor (SCHLATTER e GARCEZ, 2014; BRITTO, 2014; SILVA e SUASSUNA, 2015). Por isso, é através dos gêneros do discurso, isto é, é através da escrita e leitura contextualizadas, que os alunos vão aprender a se construir como autores, aprender de fato a mobilizar os recursos linguísticos (MENDONÇA, 2016; IDAS, 2011; SCHLATTER e GARCEZ, 2014).

A fim de que a avaliação dê conta desses aspectos linguísticos, é necessário que, antes, os professores superem a visão tradicional de ensino de língua (BORTOLOTTI, 2011). As tarefas de produção escrita devem superar o modelo habitual de redação descontextualizada como puro exercício de regras gramaticais (MARCUSCHI, 2011). As tarefas devem, então, propor situações concretas de uso da língua, nas quais aluno e professor poderão se colocar no papel de interlocutores (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011). Ao propor uma situação de produção clara, os critérios vão se construir a partir dessa situação (MARCUSCHI, 2011), afastando-se de uma visão tradicional de avaliação de escrita relacionada à correção dos erros

gramaticais. Analisaremos, por conseguinte, se as tarefas de produção propostas na Olimpíada – e os critérios presentes nelas – e se os instrumentos de avaliação propostos – e os critérios presentes neles – dão conta de aspectos discursivos, se se referem a uma situação concreta de uso da língua.

Na etapa da apresentação da situação de produção para a escrita do primeiro texto do PE (conforme Figura 29), são elaborados critérios para a primeira produção que envolvem questões mais amplas de um enunciado (como interlocução, propósito, esfera de circulação). Ao montar uma situação de produção concreta na tarefa de escrita, é mais provável que os alunos construam seus textos baseados nessa situação interlocutiva e não em critérios puramente formais, como a adequação à norma culta (DILLI, SCHOFFEN e SCHLATTER, 2012). Do mesmo modo, o professor poderá orientar seu diagnóstico sobre esses critérios – e não olhar apenas para o cumprimento das normas formais de escrita. Apesar disso, não há, no PE, uma orientação específica a como o professor poderia olhar para esses textos. Questionamos se um professor que não tenha tido contato com tal reflexão teórica poderia inferir isso através dessa oficina.

### Figura 29 – Apresentação da situação da produção inicial do PE

2. Diga aos alunos que cada gênero textual tem características próprias, e a situação de produção também varia, ou seja, é preciso levar em conta alguns dados:

- Quem escreve?
- Para quem?
- Com qual finalidade?
- Onde o texto será publicado? Jornal, livro, revista, internet (blog, livro digital etc.), mural da escola?
- Explique aos alunos que os poemas deles serão conhecidos por muitas pessoas. Mesmo que apenas um texto seja escolhido para representar a escola na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, os outros não devem ficar na gaveta, podem ser reunidos em um livro feito pelo grupo, e entregue para os pais, para a biblioteca da escola ou da cidade. Podem ser apresentados em cordéis, em grandes murais ou em saraus, se houver condições locais para isso. Eles também podem publicar seus poemas em um livro virtual e divulgá-lo por meio de redes sociais, *e-mails*, *blog* da escola etc. Em sites de busca, você pode digitar a expressão "livro digital" ou "livro virtual" para localizar ferramentas que possibilitem a publicação *on-line*.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Já no SBL, os critérios propostos para a primeira produção não necessariamente dizem respeito a uma situação concreta de uso da linguagem (conforme imagem 30). Para que escrevam a primeira produção, os alunos são convidados a voltar-se para as entrevistas que fizeram com pessoas mais velhas de sua comunidade, para os objetos antigos que reuniram para montar uma exposição e para os resumos que fizeram em oficina anterior, nos quais reuniram as principais características dos gêneros memórias, diário e relato histórico. É

verdade que, nesses resumos, os alunos deveriam apontar, entre as características dos gêneros, “intenção do autor, a quem o texto se destina, tema, recursos utilizados” (SE BEM, 2016). Mas tais características, que são mobilizadas em uma oficina anterior, não são atualizadas, sequer retomadas, para a situação de escrita da primeira produção.

### **Figura 30 – Apresentação da situação da produção inicial do SBL**

2. O primeiro texto será feito com base na pesquisa sugerida na Oficina 1, quando os alunos conversaram com pessoas mais velhas da comunidade, e na Oficina 3, quando realizaram leituras e reflexões com base em alguns fragmentos de textos. Analise com eles o que foi feito, retomando os resumos organizados pelos grupos, e peça-lhes que escolham um dos entrevistados.
3. Em seguida, explique-lhes que deverão se colocar no lugar de uma pessoa mais velha para escrever as memórias dela, em primeira pessoa; ou apresentar inicialmente o entrevistado, que passa a narrar os acontecimentos, também em primeira pessoa; ou ainda remeter ao relato do entrevistado, o que significa escrever o texto em terceira pessoa. Dê um exemplo de cada uma dessas possibilidades. Em seguida, chegue a um acordo com a turma, de forma que todos adotem o mesmo encaminhamento. Finalmente, enfatize que o texto será produzido com base nos fatos que conheceram durante a conversa com as pessoas que foram contatadas para emprestar os objetos antigos, mas cada aluno poderá imaginar como os fatos ocorreram e como aquela pessoa viveu o(s) episódio(s) narrado(s), pois um pouco de imaginação pode ajudar a seduzir o leitor.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019

Outro fator que nos chama a atenção e nos faz reafirmar que os critérios que orientam esse primeiro texto não deixam clara a situação de produção – o que vai de encontro ao que propuseram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, portanto, ao construto de linguagem da Olimpíada – encontra-se descrito no item 3 apresentado na figura 30. Nesse item, orienta-se que o aluno escolha entre as três possibilidades de narração – colocar-se como narrador-personagem, ou como narrador observador, ou, ainda, intercalar entre narrador observador e narrador personagem. Porém, estipula-se que todos devem fazer a mesma escolha, apagando, de certa forma, a singularidade desse autor. Ademais, tal escolha não leva em conta a intencionalidade do aluno-autor de memórias em relação a um interlocutor projetado. Assim, a proposta de produção inicial soa como um simples exercício para se colocar em prática as “normas” do gênero que se está estudando.

Lembramos que é muito importante delimitar os critérios de avaliação para os alunos, porque é a partir deles que o aluno sabe do que deve dar conta na sua escrita (DILLI, SCHOFFEN e SCHLATTER, 2012). E, ao propor uma situação de produção clara, o aluno conseguirá se colocar no lugar daquele interlocutor, assim como o professor conseguirá assumir o papel do leitor projetado na sua avaliação (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011). Caso tais questões discursivas não estejam claras, a escrita vira exercício escolástico e a avaliação torna-se mera verificação, correção, perdendo, assim, o caráter dialógico da linguagem e, ainda, desestimulando que os alunos sigam escrevendo (SIMÕES e FARIAS,

2013; SUASSUNA, 2014). Ademais, é preciso rever algumas das práticas relacionadas ao ensino de gêneros, as quais encaram o gênero como um modelo estanque, uma lista de normas (BARBOSA e ROVAI, 2012). Avaliar a linguagem, na perspectiva dos gêneros do discurso, é avaliar as condições históricas em que o texto foi produzido, seu propósito, sua adequação interlocutiva etc. (DILLI, SCHOFFEN e SIMÕES, 2012).

Na apresentação da situação para a produção do primeiro poema, as perguntas-guia para a escrita da produção inicial dizem respeito a aspectos discursivos do texto (interlocução, propósito, esfera de circulação). Já para a reescrita coletiva do poema, num primeiro momento, e para a reescrita individual, num segundo momento, oferece-se uma lista com itens de aprimoramento. Nessa lista, os aspectos discursivos, até certo ponto, desaparecem das perguntas que guiam o aperfeiçoamento do texto, sendo substituídos por questões mais formais (conforme Figura 31). Tendo em vista que, numa visão bakhtiniana, os gêneros discursivos não são somente por um conjunto de regras relativas à sua forma, o que vem se convencendo em certas práticas pedagógicas (BARBOSA e ROVAI, 2012), mas por diversos aspectos relativos à sua circulação em determinados campos de atividade humana, questionamos a priorização de tais critérios mais formais em detrimento daqueles mais discursivos.

Acreditamos que, em si, os critérios elencados pela Olimpíada nesse ponto da sequência didática, não são “errados”, mas, do modo como foram dispostos, parece esquecer-se de que só fazem sentido se colocados numa situação concreta de uso da linguagem (por exemplo: Pensando em chamar a atenção dos leitores, o título é criativo?; tendo em vista o local de circulação desse poema – comunidade escolar –, trata-se de um aspecto original desse lugar conhecido por todos?; Pensando nos usos históricos desse gênero literário, os quais foram observados em alguns dos poemas que vimos, há a presença de rimas, de versos, de ritmo?; Tendo em vista o propósito do poema, como um gênero literário, houve cuidado na seleção de palavras quanto à sua forma e seus efeitos de sentido?; ou ainda, Tendo em vista que é também um objetivo desse texto preparar-se para a escrita de um poema que concorrerá na OLPEF, tratou-se do tema *o lugar onde vivo?* etc.).

**Figura 31 – Itens de aprimoramento do PE****Itens de aprimoramento**

- O título do poema é criativo?
- O texto tratou do tema "O lugar onde vivo"?
- Houve um recorte, uma delimitação do assunto, foi destacado um local ou um aspecto específico da cidade?
- O poema tem um ritmo harmonioso?
- A seleção de palavras foi bem feita? Pode melhorar?
- O poema apresenta alguns dos recursos estudados nas oficinas, ou seja, possui organização em versos e estrofes; ocupação da página pelo texto, com margens à direita e à esquerda; presença de efeitos sonoros: ritmo marcado e rimas; repetição de letras, de palavras ou de expressões; repetição da mesma construção (paralelismo sintático); emprego de figuras: comparação, metáfora e personificação?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Todavia, na proposta de escrita da produção final do PE, os aspectos discursivos tornam a aparecer entre as perguntas-guia (conforme Figura 32). Instrui-se que o docente recorde a situação de produção – ou, vale lembrar, as situações de produção, visto que os alunos estão escrevendo para o concurso e seus avaliadores, mas que o texto também circulará no ambiente escolar ou até mesmo na sua cidade e que, objetivando tais interlocutores, é que o poema será montado. Os recursos formais, como seleção lexical, rima e figuras de linguagem, agora também aparecem a serviço da interlocução: podem ser mobilizados na medida em que despertam o interesse do leitor com o propósito de que ele tenha vontade de conhecer o local retratado no poema.

**Figura 32 – Critérios para a produção final do PE**

1. Vamos iniciar a escrita do poema. Retome com os alunos a situação de produção, eles vão escrever sobre o lugar onde vivem.
2. Cada um deve exprimir no texto sua visão pessoal e original desse lugar. Além de concorrer a uma premiação na Olimpíada, o texto dele será exposto no mural e poderá ser divulgado na cidade, por meio de folhetos, jornais, internet, ou ser apresentado oralmente na rádio local, se houver. O interlocutor – a pessoa a quem o poema se dirige – é alguém que quer saber como é a cidade e aprecia ouvir e ler poemas. Alguns dos leitores serão também avaliadores dos textos.
3. Para que o poema desperte o interesse do leitor e a vontade de ele conhecer o local retratado, os autores devem usar as palavras com cuidado e combiná-las de uma forma especial, empregando os recursos poéticos estudados ao longo das oficinas.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Ademais, os recursos linguísticos apresentados no caderno não aparecem aqui como uma lista de regras a serem cumpridas, mas como possibilidades; são recursos dos quais os

autores-aprendizes podem lançar mão para causar determinados efeitos de sentido em seus leitores (conforme Figura 33). Desse modo, o caderno se aproxima de uma perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso: não se aprende um gênero decorando uma lista de normas, mas analisando e escrevendo enunciados desse gênero e percebendo que suas características não são estanques, são, na verdade, *relativamente* estáveis (BAKHTIN, 2011).

#### **Figura 33 – Critérios da produção final do PE (continuação)**

4. Pensando no tema – “O lugar onde vivo” –, o aluno escolhe de que modo vai delimitar seu texto, isto é, de qual aspecto da cidade vai tratar. Em seguida, levando em conta as características do poema, ele deve tomar algumas decisões:

- O poema terá rimas ou não? Regulares ou irregulares?
- O poema será composto em quadras ou em outro tipo de estrofe?
- Que tipo de repetições o poema terá? Aliterações, repetições de palavras ou versos? Todas elas? Algumas delas?
- Como fazer para que o poema tenha um ritmo harmônico e cadenciado? Ou ele terá versos irregulares, longos, resultando num ritmo solto, diferenciado em cada um dos versos?
- É possível empregar comparações ou criar metáforas e personificações?
- Com base nas decisões tomadas, cada aluno escreve e reescreve o seu poema tantas vezes quantas forem necessárias.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Ainda sobre a seleção dos recursos linguísticos em relação ao uso da língua em sua concretude e não em relação a uma norma descontextualizada, aponta-se, no PE, que um texto que utiliza recursos que não atendem à norma culta não necessariamente deve ser mal avaliado, esses recursos devem ser avaliados na medida em que colaboram para o cumprimento de um propósito numa determinada interlocução (conforme Figura 34). De forma parecida, no SBL, são aceitas expressões informais, típicas da oralidade (conforme 35).

#### **Figura 34 – O desrespeito intencional às regras gramaticais**

- Às vezes, o poeta desrespeita intencionalmente as regras gramaticais: pontuação, concordância, ortografia. Ele pode usar a transcrição oral de uma palavra para mostrar o jeito de falar do povo, por exemplo. Se houver algum caso desses, seja cuidadoso e verifique se o aluno está usando adequadamente esse recurso ou se apenas não sabe a grafia correta de uma palavra ou a forma culta de usar uma regra de concordância.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

### Figura 35 – O uso intencional de expressões típicas da oralidade informal

▷ Depois que os grupos completarem o exercício, leve os alunos a perceber os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares dos textos. Informe-os de que para fazer isso, os autores recorrem a diferentes recursos: utilizam figuras de linguagem, empregam expressões características de determinada região, podem também fazer uso de expressões típicas da oralidade informal. Nesse caso, o uso dessas expressões é intencional e adequado para o contexto.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/cadernovir\\_tual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/cadernovir_tual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

No entanto, a forma culta parece ser a priorizada pela equipe da Olimpíada: alguns “desvios” marcadamente intencionais das normas gramaticais podem, se avaliados cuidadosamente, ser aceitos, mas se privilegiam as formas cultas, a demonstração do domínio dessa norma da língua portuguesa; o desvio não pode transparecer um tropeço acidental, um desconhecimento das regras. Isso fica ainda mais evidente em outro trecho do SBL (conforme Figura 36), no qual se afirma que, embora não haja um único modo correto de dizer, para um texto ser publicado necessariamente deve seguir as regras da norma-padrão, que seria a norma adequado ao gênero memórias literárias.

### Figura 36 – É necessário seguir a norma-padrão quando um texto é publicado

- Verifiquem a adequação da linguagem para a situação proposta. Lembrem-se de que não há um único modo correto de dizer, mas quando um texto é “publicado” é necessário seguir as regras da norma-padrão. A intenção não é descaracterizar a linguagem do entrevistado, mas torná-la adequada a um texto de memórias literárias.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

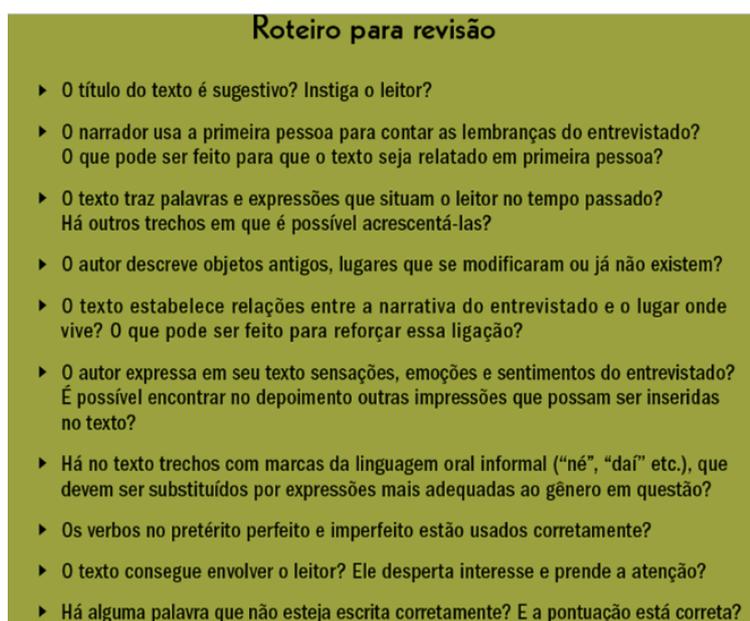
Por um lado, é compreensível que a Olimpíada dê prioridade à norma culta, visto que – entre as diferentes interlocuções que se constroem na produção dos estudantes – se sobressai o fato de que essa produção é um texto concorrente ao concurso da OLPEF, e não um texto literário “qualquer” que circulará por ambientes não escolarizados. Ademais, é papel da escola fornecer as ferramentas necessárias para que os estudantes se tornem cidadãos autônomos e participativos de nossa sociedade e, para isso, eles acabam tendo de dominar a norma culta da língua portuguesa (a mais prestigiada e, muitas vezes, necessária para se acessar certos ambientes da nossa sociedade). Logo, tendo em vista que o texto concorre a uma Olimpíada a qual avalia as habilidades dos alunos em relação à Língua Portuguesa e que é escrito num ambiente escolarizado (o qual tende a priorizar a norma culta, já que usos menos formais da língua já seriam dominados pelos discentes), faz sentido que a OLPEF coloque o uso formal da língua como prioritário nas produções dos alunos.

Por outro lado, é possível pensar, por exemplo, em muitos poemas (que não se fazem menos poemas) os quais não atendem à norma culta. São muitos os poetas que vão usar normas “marginalizadas”, com usos da língua não escolarizados, até porque não é preciso saber ortografia e gramática para tornar-se um poeta, um literato. Quem sabe, no âmbito literário, os usos formais que atendem a uma norma-padrão sejam os mais frequentes e que, historicamente, os gêneros poema e memórias literárias assim se construíram. Ainda assim, estar ortograficamente correto, respeitar regras de concordância não são critérios para um texto ser ou não ser um poema, ser ou não ser um texto de memórias. A norma da língua a ser usada dependerá de quem é o autor, em que espaço se circula o texto, qual é o público projetado.

Não queremos dizer com isso, cabe ressaltar, que a OLPEF não pode priorizar a norma culta. Pensamos, porém, que talvez seja necessário que a Olimpíada, ao aceitar apenas “desrespeitos intencionais”, propusesse mais reflexões em cima dessa questão. Afinal, os alunos não devem atender à norma culta por atender, porque sim e ponto, mas porque há um processo sócio-histórico que se construiu na complexa cadeia de discursos, o qual tornou a norma culta a norma preferencial no contexto escolar ou, mais especificamente, no contexto da Olimpíada; é importante que os alunos tomem consciência disso ao longo do seu processo de estudos da língua.

No caderno SBL, para pontuar os critérios de avaliação para o aprimoramento dos alunos da sua produção final, é oferecido o “Roteiro para a revisão” das memórias literárias (Figura 37).

**Figura 37 – Roteiro para revisão do SBL**



Nele, encontramos alguns itens que direcionam a reescrita do texto a partir da reação que o autor deseja provocar em seu leitor, reforçando a ideia de que a linguagem se dá dialogicamente, no sentido de que respondemos aos enunciados que vieram antes dos nossos e construímos nossos enunciados levando em conta as respostas posteriores a eles (BAKHTIN, 2011). São alguns desses itens a presença de um título que instigue o leitor e o uso de expressões temporais que localizem o leitor no tempo da narrativa. Nesse grupo chama a atenção, porém, o item “O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?”, por ser extremamente genérico e, portanto, pouco orientar a reescrita do aluno. Como esse aluno-autor poderia avaliar se o texto dele envolve o leitor? Envolve como? Que recurso linguístico o aluno deveria usar para prender a atenção do leitor?

Se, por um lado, o critério descrito acima leva em conta o interesse do leitor sem se relacionar a nenhum recurso linguístico, por outro lado, há itens que não dizem respeito a critérios discursivos da língua e estão dispostos como uma lista de regras do gênero memórias literárias, sem considerar necessariamente uma situação de produção. O item “O texto traz objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?” torna isso evidente. Afinal, por que um texto de memórias necessariamente precisa tratar de objetos antigos, ou lugares que se modificaram ou já não existem? Alguns critérios poderiam deixar mais claro o fato de que estão ali não por “cumprimento de tabela”, mas porque fazem sentido levando em conta a situação de produção e a historicidade do gênero. Um exemplo seria acrescentar ao item de descrição de objetos antigos e ao de sensações a ideia de que a descrição desses objetos e sensações é importante para “transportar” o leitor ao passado, dando concretude à cena descrita e provocando determinadas reações ao se optar por uma descrição poética ao invés de uma descrição objetiva. Tal reflexão é inclusive abordada no caderno (conforme Figura 38), mas desaparece na hora da avaliação.

#### **Figura 38 – A descrição a serviço da interlocução**

Para fazer uma boa descrição é importante reparar no objeto descrito, como se o olhássemos pela primeira vez, e ter clareza de quem é o leitor ao qual nos dirigimos, o que ele precisa saber a respeito dos fatos, dos lugares, das personagens e dos costumes abordados no texto. Considerando esses aspectos, e dependendo do efeito que pretendemos provocar no leitor, será necessário enfatizar determinadas cenas, características de lugares ou personagens, sensações, impressões e informações captadas pelos cheiros, sabores, cores, texturas, sons.

A descrição pode ser utilizada como recurso para seduzir o leitor e aproximá-lo da experiência relatada pelo autor do texto.

Já o último item do roteiro enfatiza o que discutimos anteriormente: novamente, a Olimpíada solicita um correto uso da ortografia e da pontuação, sem necessariamente fazer uma abordagem bakhtiniana disso. No caderno, ressalva-se que algumas palavras são escritas propositadamente “incorretas” (conforme já vimos na Figura 34) ou que as regras de pontuação podem ser flexibilizadas de acordo com o estilo do autor (conforme Figura 39). No roteiro, entretanto, essas questões aparecem de forma estanque: “Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?”. Mais uma vez, reiteramos que a priori não há nada certo e errado na língua, mas que há o mais e o menos adequado a determinados contextos de uso (ANTUNES, 2006). Os recursos linguísticos só podem ser avaliados se submetidos a uma situação concreta da língua (SCHOFFEN, 2009), do contrário, a avaliação torna a assumir seu papel tradicional de correção dos “erros” gramaticais, papel este que, como vimos, a Olimpíada propõe combater.

#### **Figura 39 – Uso da pontuação relacionado ao estilo de cada autor**

10. Para finalizar, enfatize que nos textos literários o uso da pontuação deve obedecer às regras gramaticais, mas está relacionado também ao estilo de cada autor.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

O SBL, na sequência do roteiro de revisão, novamente reforça a importância de o texto estar gramatical e ortograficamente correto (conforme Figura 40). Contudo, nesse trecho do caderno, a correção gramatical e ortográfica se dão por um motivo mais concreto: os possíveis espaços de circulação das memórias escritas pelos alunos, como jornais locais, contexto no qual predomina a norma-padrão e se espera, então, que produções de alunos atendam às convenções formais de escrita.

#### **Figura 40 – Revisar os erros de gramática e ortografia antes de publicar**

Terminada a empreitada, é hora de valorizar essa conquista. Prepare uma cerimônia especial para o lançamento do livro, *e-book* ou *blog*, sugerido no início deste Caderno. Convide os pais e os entrevistados. Leia alguns textos. Você pode estimular os alunos a divulgar os seus textos por meio das redes sociais, como por exemplo, o Facebook. Como o livro traz memórias da cidade, você pode “doar” um exemplar à biblioteca municipal. E, claro, reservar um também para a biblioteca da escola.

Outra ideia é enviar algumas histórias para o jornal do bairro, da igreja ou de outra instituição.

Para qualquer uma das hipóteses sugeridas, confira se os textos não apresentam erros de gramática e de ortografia.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

No OFE, a primeira produção é guiada a partir da retomada das situações de produção das crônicas analisadas anteriormente (dados do autor, tema da crônica, veículo em que foram

publicadas, interlocutor projetado e estilo) (conforme Figura 41). Além disso, orienta-se que os alunos observem e encontrem as características relativamente estáveis ao gênero, também a partir da leitura prévia de algumas crônicas. O professor constrói com os alunos os critérios que pautarão a escrita da produção inicial através desse movimento dialógico de leitura e escrita. Desse modo, o material se faz coerente com a perspectiva bakhtiniana de linguagem: aprendemos a língua através dos gêneros do discurso, ao entrar em contato com enunciados concretos (BAKHTIN, 2011) e não a partir da leitura de dicionários ou gramáticas.

#### **Figura 41 – Situação de produção da produção inicial do OFE**

Com base na pesquisa realizada pelos alunos, será possível saber como se escreve uma crônica.

##### **Atividades**

1. Peça aos alunos que comentem os tópicos abaixo a respeito das crônicas trazidas, de acordo com o combinado na oficina 2:

- Dados do autor e tema da crônica.
- Veículo em que foi publicada e a que tipo de leitor se destinou.
- O tom da escrita (bem-humorado, poético, irônico, reflexivo, sério).
- Peça aos alunos que identifiquem os elementos que todas as crônicas, por mais diferentes que sejam, têm em comum. Com base nos exemplos extraídos das apresentações anteriores, crie com seus alunos um cartaz com os elementos contidos em uma crônica. Também é possível realizar esta

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

No caderno OFE, a situação de comunicação em que os textos são produzidos é uma questão que, além de figurar nas orientações para a primeira produção, conforme analisamos no início deste subcapítulo, é revista em diversos momentos da sequência didática, desde a primeira oficina, na qual os alunos entram em contato com o gênero crônica. Nessa oficina, a Olimpíada reforça a ideia de que aprender um gênero não é aprender uma lista de regras ou uma definição de dicionário. A partir de perguntas que mapeiam o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e da leitura de crônicas diretamente na plataforma em que são publicadas, o professor constrói com os estudantes um resumo geral das situações de comunicação desse gênero discursivo (conforme Figura 42).

### Figura 42 – Apresentação do gênero crônica

Entendido como funciona o concurso, é hora de ajudar os alunos a descobrir o que é uma crônica. Em vez de simplesmente ler ou ouvir a definição de crônica que está no dicionário, os alunos vão pensar e dizer o que acham que é esse gênero discursivo.

#### Atividades

1. Comece fazendo perguntas e, sem emitir comentários, aguarde um tempo para ouvir as respostas.
  - Quem costuma ler crônicas em jornal ou revista ou em blogs da internet?
  - Quem já ouviu crônicas em programas de rádio ou televisão?
  - De que assuntos tratam essas crônicas?
2. Divida a classe em grupos. Entregue-lhes um jornal, uma revista semanal ou um livro que contenha crônicas. A tarefa do grupo será folhear, ler esses materiais e escolher uma crônica para apresentar aos colegas.
3. Encerre esta etapa lembrando-lhes as situações de comunicação em que as crônicas costumam ser produzidas, ou seja, com que finalidade, para quem, onde circulam e em que suportes (livros, jornais, revistas, internet) são encontradas.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Como Dolz (PONTOS, 2016) destaca em um dos *Textos Introdutórios* dos Cadernos Virtuais, a compreensão da situação de produção é importante para aqueles que a escrevem, assim como para aqueles que a leem. O caderno ressalta que, para melhor compreender um texto, é necessário saber quem é o autor, para que público foi escrito, em que veículo foi publicado etc (conforme Figura 43). Isso se reforça ao longo do material, nas atividades de leitura e análise de crônicas, muitas vezes se relembra ao professor de que deve estar atento para essas questões, como na análise da crônica *Um caso de burro*, de Machado de Assis e da crônica *Cobrança*, de Moacyr Scliar.

### Figura 43 – É preciso saber a situação de comunicação para compreender um texto

- Para melhor compreender um texto, é preciso saber em que situação de comunicação ele foi produzido: “Quem é o autor? Para quem ele escreveu? Em que veículo ele publicou a crônica (jornal, revista, internet, livros)?”

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Nesta sequência didática, entre a produção inicial e a produção final, previstas pelo modelo didático de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), há outras duas produções que se propõem como um “exercício preparatório à realização do produto final” (OCASIÃO, 2016). Ao preparar os critérios para essas produções, esquece-se a situação de produção. Numa atividade de OFE, na qual os alunos devem produzir uma crônica a partir da análise de uma foto, destacam-se nos critérios, principalmente, os elementos da narrativa (foco narrativo,

enredo, personagens, conflito, desfecho), além do tom da crônica e do título (se irônico, lírico, humorístico ou crítico) (conforme Figura 44).

**Figura 44 – Critérios para a escrita de uma crônica a partir da análise de uma foto**

2. Dê aos alunos alguns minutos para planejar a escrita da crônica, respondendo para si mesmos as seguintes perguntas:

- Qual o foco narrativo?
- Quem são as personagens?
- Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa?
- Vou narrar em tom humorístico, lírico, irônico ou crítico?
- Existe um elemento surpresa?
- Como vai ser o desfecho? Aberto ou conclusivo?
- Estipule um tempo para a redação da crônica. Quando estiverem prestes a terminar, lembre-lhes a importância de um bom título.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Em outra atividade do OFE, na qual os alunos devem produzir uma crônica coletivamente, os critérios focam principalmente a questão estrutural da organização dos parágrafos, além de tratar da construção da voz e, novamente, do tom da crônica (conforme Figura 45). Embora não deixe a situação de produção explícita, podemos considerar que a construção da voz é, até certo ponto, a construção da autoria do texto e a escolha do tom da crônica se relaciona com o propósito de escrita. Ademais, há uma pergunta genérica – “O que não pode faltar?” – que parece convidar os alunos a retomarem as características aprendidas até o momento sobre o gênero crônica. Podemos afirmar, portanto, que alguns aspectos discursivos, mesmo que de forma mais implícita, são levantados pelas perguntas, mas outros – como o espaço de circulação e o público-alvo, que apareceram em outras oficinas – não são recordados.

### Figura 45 – Critérios para a escrita coletiva de uma crônica

1. Releia com o grupo as ideias levantadas e construa um esquema para planejar a escrita, fazendo anotações sobre:

- Como construir o primeiro parágrafo? Como apresentar a situação?
- Que palavras, frases, sentimentos, imagens querem usar? Como esses elementos podem contribuir para criar a voz e o tom do texto?
- Quantos parágrafos o texto terá? Qual será o propósito de cada parágrafo? Como eles se relacionam para construir a unidade do texto?
- Como será o parágrafo final? O que ele deverá retomar para construir a unidade do texto?
- O que não pode faltar?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Vimos que, quando a tarefa de produção não explicita uma situação de produção, os critérios que passam a pautar a escrita e a avaliação do texto tendem a focar aspectos mais formais do texto (SCHOFFEN, GOMES e SCHLATTER, 2013; DILLI, SCHOFFEN e SCHLATTER, 2012). Perde-se, assim, o caráter dialógico, discursivo dos gêneros, e o texto em sala de aula coloca-se como exercício da língua. Entretanto, essas duas produções se prestam exatamente a isto: exercícios preparatórios para a produção final, o que, de certa forma, é previsto pela metodologia da Escola de Genebra. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na etapa dos módulos, é necessário que o professor ofereça exercícios simplificados de escrita, para que os alunos possam praticar aquilo que vêm aprendendo antes da escrita final.

Ainda quanto à escrita coletiva da crônica, o caderno sugere, além das apresentadas na Figura 45, outras perguntas que o professor pode oferecer ao grupo para guiar a escrita em conjunto da crônica (conforme Figura 46). A atividade ressalta a importância da construção da autoria ao se dispor diferentes alternativas de escrita aos alunos, isto é, como autores, eles precisam desenvolver a habilidade de encontrar possibilidades e escolher a que lhes melhor convém, de acordo com o propósito do seu texto. Contudo, a autoria, a singularidade se constrói na interlocução (SCHLATTER e GARCEZ, 2014), aspecto que este exercício, ao menos inicialmente, não contemplou completamente. Desse modo, acreditamos que, ao explicitar uma situação interlocutiva, esse exercício cumpriria melhor o papel a que se propõe. Cabe ressaltar, mesmo que brevemente, que esta mesma sequência de perguntas torna a aparecer na etapa seguinte da mesma Oficina, mas de forma “solta”, como um erro de formatação (conforme Figura 47).

#### **Figura 46 – Outras sugestões para a escrita coletiva de uma crônica**

4. Sugira alternativas de palavras e construções frasais para que a turma possa ir decidindo o que considera mais adequado para construir os efeitos de sentido desejados. Na construção da autoria do texto, é fundamental lidar com alternativas possíveis, selecionar e compreender a razão das escolhas feitas. Você pode instigar essa etapa da escrita com perguntas e sugestões:

- Este trecho contribui para construir a voz do texto? Que estratégias podem ser usadas para tornar a voz do texto mais clara para o leitor?
- Esta palavra contribui para construir o tom do texto? Que outra palavra poderia ser usada?
- Este trecho poderia ficar mais vivido? Que outro jeito de dizer poderia transportar o leitor para a cena narrada?
- Este trecho poderia ficar mais interessante? Quem conhece uma metáfora para expressar o sentido desse comportamento na perspectiva do narrador?
- A leitura está fluente? O ritmo está bom? Seria melhor usar conectores neste trecho?
- Quem sabe aqui uma comparação, uma sequência pergunta-resposta ou causa-consequência?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

#### **Figura 47 – Outras sugestões para a escrita coletiva de uma crônica (erro de formatação?)**

4. Escreva na lousa os títulos pensados na etapa 3. Discuta com a turma quais títulos são mais interessantes, se há sugestões para aperfeiçoá-los ou se há novas propostas. Discuta as razões para as preferências. Após a discussão, caso não haja unanimidade, você pode propor uma defesa dos títulos preferidos e uma votação para eleger o título da crônica.

- Este trecho contribui para construir a voz do texto? Que estratégias podem ser usadas para tornar a voz do texto mais clara para o leitor?
- Esta palavra contribui para construir o tom do texto? Que outra palavra poderia ser usada?
- Este trecho poderia ficar mais vivido? Que outro jeito de dizer poderia transportar o leitor para a cena narrada?
- Este trecho poderia ficar mais interessante? Quem conhece uma metáfora para expressar o sentido desse comportamento na perspectiva do narrador?
- A leitura está fluente? O ritmo está bom? Seria melhor usar conectores neste trecho?
- Quem sabe aqui uma comparação, uma sequência pergunta-resposta ou causa-consequência?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

O OFE, também em relação à crônica coletiva, disponibiliza outra lista de perguntas para pautar a reescrita coletiva do mesmo (conforme Figura 48) – diferentemente das perguntas anteriores, direcionadas à escrita da primeira versão da crônica coletiva. Nesta lista, além de se retomar os critérios apontados nas primeiras perguntas sugeridas, surge uma que destaca a construção da autoria a partir de uma situação interlocutiva: “A crônica pode interessar outros leitores? Por quê?”. Ratifica-se com isso, o que propomos acima: embora essas duas produções sejam apenas exercícios preparatórios, ou exercícios simplificados, seria importante que, desde o primeiro momento, propusesse-se uma interlocução, mesmo que hipotética.

### Figura 48 – Critérios para a reescrita coletiva de uma crônica

1. Distribua o texto escrito para os alunos. Em duplas ou grupos, eles se colocam no lugar de leitores, analisam e anotam sugestões. Você pode ajudá-los a partir de perguntas como:

- O texto está com jeito de crônica? Por quê? Há algo que não está bem? Como poderia melhorar?
- Qual é a voz do texto? Está bem construída? Algo a melhorar?
- Qual é o tom da crônica? Está bem construído? Algo a melhorar?
- A crônica pode interessar outros leitores? Por quê?
- Tem algo sobrando? Falta algo?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Tornando mais claro aos alunos a situação interlocutiva, seria mais fácil trabalhar a construção da voz do texto, da autoria, da singularidade. Do mesmo modo, seria mais fácil trabalhar os aspectos formais como estrutura de parágrafos e escolha dos elementos da narrativa, visto que os recursos linguísticos são administrados a partir dos efeitos que o autor pretende causar em seu leitor, da esfera de circulação, da historicidade de determinado gênero do discurso etc.

Já na última etapa da sequência didática, ao propor-se a escrita da produção final, o material volta a tratar da situação de comunicação: o aluno é um autor que escreve sobre situações do lugar onde vive para a comunidade escolar (conforme Figura 49). Interessante que, neste ponto, destaca-se como situação de produção a relação de interlocução entre aluno e comunidade escolar, secundarizando a interlocução entre aluno e Olimpíada, enquanto, em momento anterior do OFE (conforme Figura 22), é lembrado que todas as atividades do caderno visam a que os alunos façam bonito na Olimpíada e na escola.

### Figura 49 – Situação de produção da produção final do OFE

## Escrevendo a crônica

Essa é a hora de lembrar a situação de comunicação: cada um dos alunos é um autor que vai escrever sobre situações do lugar onde vivem para colegas, educadores, pais e familiares.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

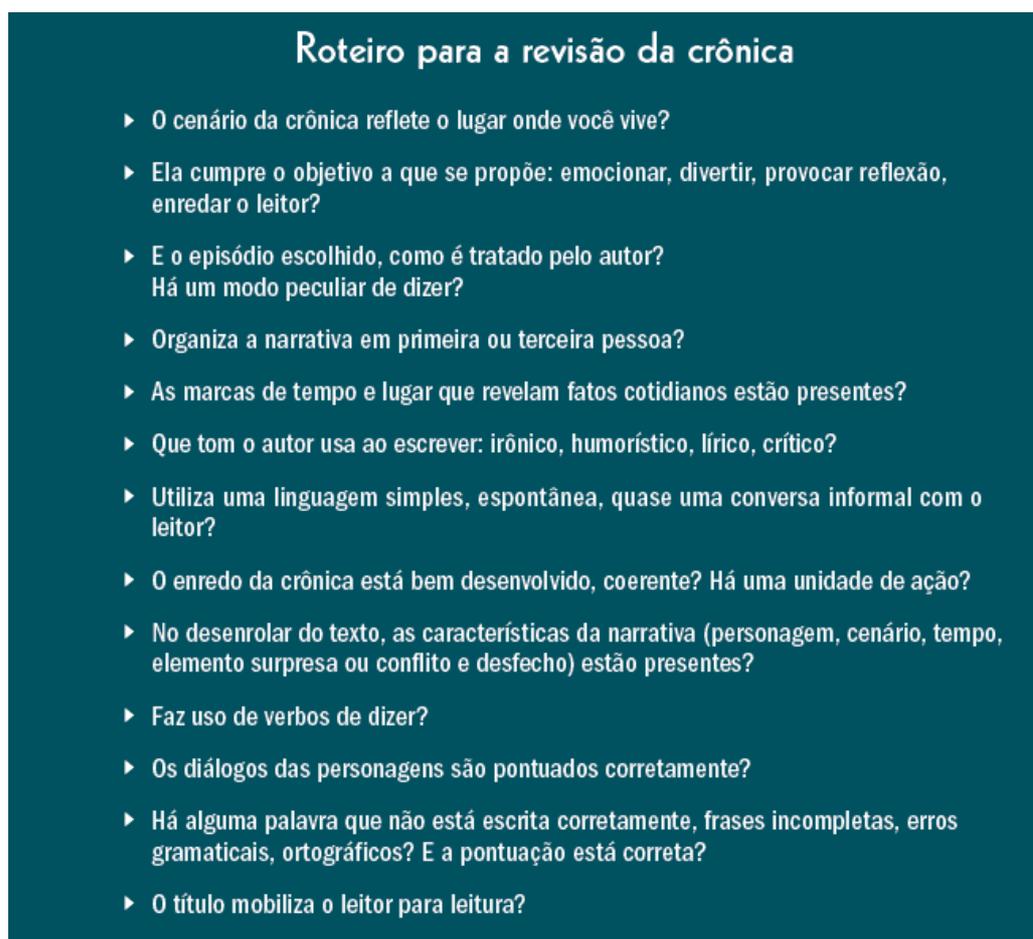
Também na etapa da produção final, o OFE oferece, como material para a reescrita individual das crônicas dos estudantes, o “Roteiro para a revisão da crônica” (conforme Figura 50). À semelhança dos roteiros do PE e do SBL, esse roteiro retoma alguns recursos

linguísticos desenvolvidos durante a sequência didática e, em alguns momentos, trata desses recursos a partir da perspectiva dos gêneros do discurso. Em outros momentos, no entanto, acaba desassociando esses recursos linguísticos da situação concreta de produção.

A segunda pergunta, por exemplo, trata do tom da crônica (lírico, humorístico, crítico) em relação ao propósito do autor e da situação de interlocução. Do mesmo modo, o título deve ser pensado na medida em que mobiliza, convida o leitor para a leitura. Já a questão “Faz uso de verbos de dizer?”, por exemplo, não faz sentido dentro da perspectiva bakhtiniana. Embora os diálogos sejam recorrentes nas crônicas, não necessariamente são obrigatórios; tampouco, se houver diálogos, é obrigatório o uso dos verbos de dizer. Aqui entraria uma questão de estilo, de construção de autoria: o cronista descreveu alguma cena que continha um diálogo? Se sim, preferiu usar discurso direto ou indireto? As falas do diálogo são introduzidas por verbos de dizer ou há apenas uma sequência de travessões? Enfim, há uma série de escolhas a serem feitas pelo autor que não o levem a usar verbos *dicendi*.

Outras questões descontextualizadas dizem respeito à ortografia, pontuação e estrutura sintática da crônica. Questiona-se, como nos outros cadernos, se há algo errado em relação a esses aspectos, sem que se proponha uma reflexão sobre por que tais aspectos devem ser “corrigidos”. Caberia, como possível solução, pensar em um “anexo” a essas questões, os quais justificariam a preocupação em adequar o texto às regras da gramática normativa, como “Tendo em vista que o texto circulará por ambientes escolarizados”, ou “Tendo em vista que seu texto participará de um concurso de Língua Portuguesa”, ou “Tendo em vista que a crônica é um gênero originalmente da esfera jornalística, na qual se costuma usar a norma-padrão da Língua Portuguesa”. Podemos pensar ainda que a revisão dessas questões formais não precisariam aparecer simultaneamente a outras questões discursivas e de construção textual, mas sobre isso trataremos melhor em um próximo subcapítulo.

Figura 50 – Roteiro para a revisão do OFE



**Roteiro para a revisão da crônica**

- ▶ O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?
- ▶ Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
- ▶ E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor? Há um modo peculiar de dizer?
- ▶ Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
- ▶ As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
- ▶ Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
- ▶ Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
- ▶ O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
- ▶ No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
- ▶ Faz uso de verbos de dizer?
- ▶ Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
- ▶ Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
- ▶ O título mobiliza o leitor para leitura?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

No caderno PV, a situação de produção também é evidenciada ao longo da sequência didática. O gênero artigo de opinião deve ser introduzido aos alunos através da leitura de diferentes artigos e da análise guiada por perguntas como “Em que veículo o texto foi publicado?”, “Que tipo de autor escreveu?”, “Para que tipo de leitor o artigo se dirige?” etc (conforme Figura 51).

### Figura 51 – Apresentação do gênero artigo de opinião

#### Artigos de opinião: onde circulam, quem escreve, para quais leitores, com que objetivo

##### Atividades

1. Divida a classe em grupos e peça que escolham e leiam um dos textos que se encontram no menu

**Textos.** Para cada artigo selecionado, o grupo deverá responder às seguintes perguntas:

- Em que veículo o texto foi publicado? É bastante conhecido do público?
- Que tipo de autor o escreveu? Além do nome, há mais informações sobre ele?
- Qual é o assunto principal abordado pelo texto? É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação?
- Parece relacionado a alguma notícia do mesmo período?
- Para que tipo de leitor o artigo se dirige? Que importância essas informações podem ter para esse leitor?
- Com que finalidade esse assunto é abordado?
- Considerando que se trata de textos argumentativos, que ideias ou teses o autor parece defender? Com que argumentos?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

Sugere-se, ainda na Oficina 2, que os alunos entrem em contato com os artigos diretamente na plataforma em que costumam ser publicados – o jornal – para que compreendam diversos aspectos do gênero e como ele se relaciona em relação a outros gêneros do mesmo campo de atividade humana (conforme Figura 52).

### Figura 52 – Análise do meio de circulação do artigo de opinião

1. Leve para a classe um jornal que tenha pelo menos uma coluna de opinião.
2. Peça à turma que procure em que parte do jornal encontra-se o artigo de opinião. Isso possibilitará aos alunos o aprendizado de como o gênero é graficamente apresentado em um de seus veículos mais típicos – o jornal impresso. Além disso, permitirá que você explore com eles as diferenças entre as várias seções e seus gêneros próprios: matérias assinadas e não assinadas; texto opinativo e não opinativo; o que é informação pura e o que está condicionado a uma visão particular ou específica do mundo etc.
3. Ajude-os a perceber que o jornal procura delimitar os territórios em que as matérias são opinativas e, com isso, dá a entender que as demais são neutras e imparciais. Discuta até que ponto esse pressuposto se confirma.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

Nesta mesma oficina, o material afirma que a argumentação – intrínseca ao gênero estudado – sempre se constrói a serviço de um objetivo, que seria convencer o leitor da opinião apresentada no texto (conforme Figura 53). Nesse sentido, é fundamental conhecer o público-alvo, visto que o que funciona “bem para um grupo de estudantes adolescentes não terá o mesmo efeito sobre uma comunidade de senhoras católicas”. Aqui, evidencia-se que a

produção de um artigo de opinião gira em torno da situação de produção: a depender do propósito, do público-alvo, do jornal onde se publica, diferentes estratégias são demandadas.

### Figura 53 – A argumentação leva em conta a situação de produção

Por isso mesmo, a argumentação sempre parte de um objetivo a ser atingido (a adesão à tese apresentada) e lança mão de um conjunto de estratégias próprias para isso, levando em conta aquilo que faz sentido para quem lê ou ouve. Daí a importância de conhecer-se o leitor ou o ouvinte; afinal, a título de exemplo, o argumento que funciona muito bem para um grupo de estudantes adolescentes não terá o mesmo efeito sobre uma comunidade de senhoras católicas – e vice-versa.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

A situação de produção figura também como critério na proposta de produção inicial, na qual os estudantes são convidados a colocar-se no lugar de um articulista que dissertará acerca de uma questão polêmica, com um determinado objetivo, em um determinado veículo de circulação, para um determinado público (conforme Figura 54). A partir dessas combinações, o aluno deve tomar decisões em relação à construção da tese, escolha dos argumentos, estruturação dos parágrafos, contextualização da polêmica, título etc.

### Figura 54 – Apresentação da situação da produção inicial do PV

1. Uma vez realizado o debate sugerido na oficina anterior, proponha aos alunos a escrita de um artigo de opinião com base em uma das *questões polêmicas* escolhidas. Peça-lhes que se coloquem no lugar do articulista e ajude-os a definir a questão polêmica a ser abordada; os objetivos que levam à escrita desse artigo; o tipo de publicação (jornal mural, blog, jornal do bairro etc.); e o público-alvo ou leitor visado.
2. Depois disso, oriente a turma para planejar a escrita de acordo com os questionamentos:
  - Que aspecto da polêmica será discutido?
  - Qual opinião ou tese será defendida a esse respeito?
  - Que argumentos principais serão utilizados para isso?
  - De quais fatos ou dados deve-se partir?
  - O que será escrito na "Introdução", de forma que possa indicar ao leitor qual é o contexto da discussão?
  - Como serão desenvolvidos os argumentos de forma que fiquem bem claros?
  - Como se pretende concluir?
  - Que título será mais adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

Na etapa dos módulos, as condições de produção seguem sendo pautadas pelo caderno. Na análise de alguns artigos, como o “Em defesa do voto obrigatório”, de Léo Lince,

o “Do chumbinho nos haitianos aos protestos de domingo”, de Mônica Francisco, e o “Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!”, de Leonardo Sakamoto, vários aspectos ligados à discursividade, à circulação desses artigos são destacados. O PV, para que se possa compreender melhor em que condições foram escritos tais artigos, levanta os debates que circulavam nos meios de comunicação da época, destaca os jornais e o blog em que foram publicados e o público-alvo desses meios de comunicação, contextualiza os autores.

Entretanto, quando se apresentam as perguntas para guiar a reescrita coletiva de um artigo de opinião, a situação de produção parece desaparecer da avaliação, como se um artigo pudesse ser avaliado sem levar em conta todos os aspectos discursivos antes tão trabalhados pelo caderno (conforme Figura 55).

#### **Figura 55 – Critérios para a reescrita coletiva de um artigo**

##### 4. Estimule-os com perguntas:

- O título é adequado para um artigo de opinião? Por quê?
- O articulista indica claramente a questão polêmica?
- Há vozes diferentes no texto? De quem são?
- Os argumentos apresentados são convincentes? Apresentam dados, exemplos; referem-se a valores éticos ou morais; deixam clara a relação de causa e consequência?
- São utilizados elementos articuladores, ou seja, palavras ou expressões que estabelecem conexões entre as partes do texto?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opinioao/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opinioao/index.html). Acesso em fev 2019.

Nas orientações para a escrita da produção final, a situação de produção tampouco é retomada com os alunos (conforme Figura 56). Não há nenhuma orientação prévia para que se discuta o espaço em que circularão os artigos dos alunos, quem serão seus leitores; ou, pensando no concurso, que serão textos que concorrem entre si para participar da Olimpíada de Língua Portuguesa e podem ser avaliados por uma banca de avaliadores da Olimpíada; ou, ainda, criando-se uma situação hipotética, que os alunos podem se colocar como articulistas experientes os quais escrevem para algum jornal de grande circulação etc. Dessa forma, o ensino de gênero parece desvincular-se da perspectiva bakhtiniana e aproximar-se de uma perspectiva que encara os gêneros como uma lista de regras que dizem respeito à sua estruturação.

### Figura 56 – Orientações para a escrita da produção final no PV

3. Antes de começarem, lembre aos alunos que, como articulistas, eles devem:

- partir de uma questão polêmica local e situar o leitor em relação a ela;
- tomar posição em relação à questão polêmica e defender o ponto de vista dele como sendo o melhor; assim, será preciso apresentar argumentos ora de autoridade, ora por exemplificação, ora baseados em princípios, comparações, evidências ou em relações de causa e consequência;
- incluir opiniões de adversários, contestando-as ou desvalorizando-as com os argumentos deles (é preciso tomar cuidado para que não seja feita uma desvalorização preconceituosa, até porque isso não pode ser considerado um bom argumento);
- concluir o texto reforçando a posição tomada;
- usar elementos articuladores como os que anunciam a posição do articulista (“do nosso ponto de vista”, “penso que”, “pessoalmente”, “acho que”); marcam as diferentes vozes presentes no artigo (“como dizem os economistas...”, “segundo alguns empresários...”, “muitas pessoas dizem que...”, “há pessoas que negam...”, “algumas pessoas afirmam...”, “para muitos é importante... para outros...”); introduzem argumentos (“porque”, “pois”, “mas”); anunciam a conclusão (“então”, “conseqüentemente”, “por isso”, “assim”).

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opinioao/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opinioao/index.html). Acesso em fev 2019.

O “Roteiro de Orientação”, o qual é oferecido para que os alunos avaliem, reescrevam e revisem suas produções finais, replicam, de modo simplificado, os critérios estabelecidos com os alunos antes de iniciarem sua produção (conforme Figura 57). Novamente, os critérios para a análise dos artigos são postos de forma desassociada de qualquer situação de uso concreto da língua.

### Figura 57 – Roteiro de orientação do PV

#### Roteiro de Orientação

- Seu artigo parte de uma questão polêmica?
- Você colocou o leitor a par da questão?
- Tomou uma posição?
- Introduziu sua opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”?
- Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: “Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...”.
- Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como “pois”, “porque”?
- Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?
- Concluiu o texto reforçando sua posição?
- Verificou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
- Encontrou um bom título para o artigo?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opinioao/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opinioao/index.html). Acesso em fev 2019.

O primeiro item, por exemplo, “Seu artigo parte de uma questão polêmica?” poderia ser acrescentado da ideia de que a questão polêmica precisa ser de interesse daquele público leitor a quem se pretende escrever. Da mesma forma, o segundo item só pode ser atendido no momento em que sabemos a quem escrevemos – a quantidade de informações que usarei para contextualizar o leitor depende de quanto o meu auditório está acercado da questão polêmica.

A questão “Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos?” parece destacar ainda mais o desprendimento dos critérios de avaliação da visão bakhtiniana dos gêneros do discurso. Conforme o próprio PV, o articulista precisa “definir seus argumentos de acordo com o tema escolhido e, portanto, de acordo com o público (o auditório) para quem se escreve”. O texto ainda segue: “quanto mais o articulista dominar o tema sobre o qual está escrevendo e conhecer o perfil e as expectativas do auditório a quem se dirige, maiores serão as chances dele de elaborar uma estratégia argumentativa eficaz.” (PONTOS, 2016). Em outras palavras, o estudante poderia escolher as estratégias argumentativas do seu artigo de modo mais eficaz se pudesse definir melhor o seu auditório. Sugerir apenas o argumento de mobilizar as vozes adversárias como opção é tornar estanque algo que é adaptável.

Os itens “Introduziu sua opinião com expressões como ‘penso que’, ‘na minha opinião?’”, “Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como ‘pois’, ‘porque?’”, “Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: ‘então’, ‘assim’, ‘portanto?’”, os quais dizem respeito ao uso de conectores, também poderiam ser pensados de acordo com o contexto em que se escreve o artigo. Essas expressões têm a função de “estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes do texto, não permitindo que o leitor perca o fio da meada” (PONTOS, 2016), isto é, os conectores são usados na medida em que contribuem para o cumprimento do propósito do gênero – guiar o leitor pelos argumentos a fim de convencê-lo da tese.

Então, tornando à pergunta inicial, podemos afirmar que as práticas de avaliação dos materiais de orientação prática são coerentes com uma perspectiva bakhtiniana? A resposta não é simples e, se tivéssemos de responder de maneira binária, teríamos que dizer “sim e não”.

Como apresentamos na nossa análise, em diversos momentos, os cadernos oferecem tarefas de escrita e de análise de textos nas quais a situação de produção é clara e explícita. Nesse sentido, poderíamos responder “sim”: a Olimpíada, em seus cadernos virtuais, é coerente com a visão de língua e ensino e avaliação de língua apresentada nos materiais teóricos. Por outro lado, em algumas listas de critérios de escrita e reescrita, há uma mescla da visão tradicional, normativa do ensino de língua com uma visão dialógica do mesmo.

Em outros instrumentos de avaliação e reescrita, porém, os critérios parecem completamente desligados de uma situação concreta de uso da língua, rompendo com a ideia de que só escrevemos – no sentido de que fazemos escolhas quanto aos recursos linguísticos que vamos usar – tendo um interlocutor, um propósito etc; e só poderíamos avaliar a escrita – no sentido de avaliar se as escolhas linguísticas foram adequadas ou não – tendo em vista uma situação interlocutiva, uma finalidade etc.

Pensamos que há um esforço – e um esforço válido – de se produzir um material didático para o ensino dos gêneros do discurso. Ao mesmo tempo, tendo em vista a dificuldade de se transpor à prática a teoria (SUASSUNA, 2011; GERALDI, 1996 apud SILVA E SUASSUNA, 2015), ainda cabem alguns ajustes nesse material. Entre esses ajustes, conviria: propor uma reflexão maior sobre por que usar a norma culta nas produções olímpicas; retomar ou tornar mais explícitas as situações de produção antes da escrita e da reescrita de alguns textos, incluindo aqueles dados como “exercícios preparatórios”; nesse mesmo caminho, reorganizar e/ou complementar algumas perguntas presentes nos diferentes instrumentos de avaliação dos cadernos, tornando claro que qualquer recurso linguístico, incluindo pontuação e ortografia, podem ser contemplados nas produções dos alunos a fim de se adequar a uma situação de produção.

### 6.3 AO LONGO DOS CADERNOS VIRTUAIS, PROMOVE-SE A AVALIAÇÃO EM PARES E A AUTOAVALIAÇÃO?

Um dos objetivos do ensino de escrita nas escolas é fomentar a autonomia dos estudantes em relação à escrita. É papel da escola e dos professores de língua promover alunos que se construam como autores autônomos, isto é, que sejam capazes de usar a língua para seus diferentes objetivos em diferentes esferas da sociedade (SILVA e SUASSUNA, 2015; ZELMANOVITZ, 2010; MADI, 2013). Duas práticas avaliativas capazes de promover a autonomia são a autoavaliação (SILVA E SUASSUNA, 2015; SIMÕES e FARIAS, 2013) e a avaliação em pares (MORAIS, 2011; SCHLATTER, 2018).

Além disso, tendo em vista que a avaliação é uma responsabilidade compartilhada por todos e que é necessário dispersar a ideia de que apenas o professor é responsável por esse processo (SIMÕES et al., 2012; ANTUNES, 2006), outra avaliação prevista pelos materiais de orientação teórica dizem respeito à autoavaliação realizada pelo próprio professor, para que possa registrar, avaliar e reorganizar suas práticas (BORTOLOTTI, 2011; GURGEL, 2010).

Isso posto, neste subcapítulo, pretendemos observar se as práticas de avaliação desenvolvidas no decorrer dos Cadernos Virtuais abordam uma visão de avaliação que amplia

a tradicional hierarquia em que apenas o professor tem o poder de avaliar enquanto os alunos recebem passivamente essa ação.

Nos *Textos Introdutórios*, Dolz (PONTOS, 2016) afirma que é necessário “estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos. Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras etapas da escrita são muito importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos”. Com isso, entendemos que, mais uma vez, a Olimpíada reforça a ideia de que promover o olhar avaliador do aluno é uma atitude necessária nas aulas de Língua Portuguesa.

Quanto à autoavaliação feita pelo próprio professor, há, logo no início do PE, um lembrete para que o educador registre suas atividades (conforme Figura 58). O registro é incentivado para que o professor possa questionar suas práticas e encontrar soluções, abrindo-se para a aprendizagem. O mesmo quadro “Há palavras que o vento não leva” é apresentado no caderno OFE e no PV. Nesse sentido, estimula-se a autoavaliação realizada pelo próprio docente, o que reforça a ideia de que a avaliação é um processo contínuo compartilhado por todos os participantes do processo de aprendizagem (SIMÕES et al., 2012).

**Figura 58 – A importância do registro do professor no PE, no OFE e no PV**

Há palavras que o vento não leva

O registro é muito importante para você aperfeiçoar o seu trabalho. Ele nos ajuda a fazer questionamentos e descobrir soluções que nos fazem crescer. Sabemos que é mais uma tarefa, mas precisamos desenvolver essa prática e vencer a falta de tempo.

Registre, no seu Diário da Olimpíada ou neste Caderno Virtual por meio da ferramenta de anotação, as atividades desenvolvidas, suas impressões e dificuldades e as reações do grupo. Como diz a educadora Madalena Freire (1996): “O registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem”.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Na segunda oficina do SBL, o registro das práticas do professor também é incentivado. Segundo o material, escrever permite ao educador refletir sobre suas atividades, sobre os processos de aprendizagem e sobre a sua relação com os alunos, possibilitando que se repense as próximas etapas do trabalho em sala de aula (conforme figura 59).

### Figura 59 – A importância do registro do professor no SBL

Verba volant, scripta manent

De acordo com um provérbio latino ainda citado nos dias de hoje, *as palavras voam, mas os escritos ficam*. Nesse sentido, é importante que você registre seu trabalho ao longo da realização das oficinas.

Sair da prática para a escrita é o primeiro passo para uma reflexão acerca do significado das atividades feitas com os alunos, do aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem e também da sua relação com eles em sentido mais amplo.

Registrar é o primeiro passo e voltar a esses escritos é também fundamental para repensar as próximas etapas e também - já que conversamos tanto sobre isso neste capítulo - para tecer memórias da carreira e da profissão. O que você conta hoje pode ser valioso para que gerações adiante compreendam nosso tempo e nosso ofício.

Por fim, lembre-se: o professor de aluno semifinalista da Olimpíada deverá, com base em seus registros, apresentar por escrito o relato de experiência e percurso vivido em sala de aula. Adote o Diário da Olimpíada!

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html)

Quanto à promoção da autoavaliação realizada pelos alunos, há, no PE, um quadro que instrui que os alunos façam a avaliação de seus próprios textos (conforme Figura 60). Nesse mesmo quadro, como vimos, indica-se a leitura do artigo *Conversa vai, escrita vem* (SIMÕES e FARIAS, 2013), o qual incita a autonomia do estudante sobre a tarefa de avaliar suas próprias produções, ressaltando que, inicialmente, essa tarefa pode ser mais difícil e que, por isso, cabe ao professor ajudá-lo nesse processo de reconhecer as dificuldades em sua escrita e orientar os melhores caminhos para superar tais dificuldades. É interessante que a Olimpíada proponha a autoavaliação, estimulando a participação dos alunos nesse processo, mas não fique muito claro como poderia se dar tal atividade.

### Figura 60 – Autoavaliação da produção inicial no PE

Esse primeiro texto é importante para que os alunos avaliem a própria escrita. Com sua ajuda, eles podem perceber o que é preciso melhorar e poderão comprometer-se com as oficinas, tendo mais chances de melhorar a escrita. Além disso, será possível comparar essa produção com o texto final e reconhecer os avanços, constituindo um processo de avaliação continuada.

Para saber mais, leia o artigo "[Conversa vai, escrita vem](#)", que integra a revista Na Ponta do Lápis, nº 21, de abril de 2013; e a publicação [O que nos dizem os textos dos alunos?](#)

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Outrossim, no SBL, estimula-se que os alunos olhem para sua primeira produção e avaliem a própria escrita (conforme Figura 61). De acordo com o caderno, quando estimulados à autoavaliação, os alunos podem se comprometer mais, aumentando suas chances de ampliar seu domínio da linguagem. Isso faz sentido se pensarmos que a autoavaliação tira o aluno de sua posição passiva, na qual ele apenas recebe avaliações, e o

coloca numa posição ativa, tendo que ele mesmo tomar as rédeas desse processo (ANTUNES, 2006). Um texto muito semelhante é publicado no PV (conforme Figura 62).

#### **Figura 61 – Autoavaliação da produção inicial no SBL**

Esse primeiro texto também é importante para que os alunos avaliem a própria escrita. Com sua ajuda, eles podem comprometer-se, tendo mais chances de melhorar a linguagem. Em

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

#### **Figura 62 – Autoavaliação da produção inicial no PV**

Esse primeiro texto também é importante para que os alunos avaliem a própria escrita. Com sua ajuda, eles serão capazes de perceber o que é preciso melhorar e poderão envolver-se mais nas atividades das oficinas.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

A autoavaliação também é incentivada no OFE após a escrita da produção inicial (conforme Figura 63). Estimula-se a autoavaliação para que os alunos possam descobrir os aspectos que precisam ser melhorados no seu texto e para que possam avaliar a evolução da sua escrita ao longo da sequência didática. Fica em aberto, porém, assim como nos outros cadernos, como o professor vai promover essa autoavaliação da produção inicial.

Se analisamos a fala de Dolz, num dos *Textos Introdutórios*, encontramos uma possível solução para a tarefa de promover a autoavaliação da produção inicial. De acordo com o autor, “uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar” (PONTOS, 2016). Ainda assim, uma discussão promovida pelo professor não necessariamente se coloca como uma autoavaliação. A questão, portanto, fica, de fato, em aberto.

#### **Figura 63 – Autoavaliação da produção inicial do OFE**

6. Antes que coloquem a mão na massa, lembre-lhes de que essa crônica é ainda uma primeira versão, que será lida apenas por você. O objetivo é fazer uma avaliação inicial do que eles já sabem e do que precisam aprender sobre como escrever uma crônica. Os alunos também vão fazer uma autoavaliação para descobrir os aspectos que precisam ser melhorados. É importante recomendar-lhes que guardem com cuidado o primeiro texto, para compará-lo com o texto final, que será escrito na Oficina 10, e ver com os próprios olhos o quanto evoluíram na caminhada.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Quanto à autoavaliação da produção final, na oficina 15 do PE, estimula-se que os alunos façam a reescrita do seu texto a partir de uma lista de critérios disponibilizados na sequência

(conforme Figura 64). Mais uma vez, o estudante é convidado a assumir o protagonismo da avaliação e da reescrita de seus textos. O mesmo ocorre no SBL, no OFE e no PV. Esse gesto é importante para o estímulo da autonomia do aluno como autor, um dos objetivos do ensino de língua nas escolas (SILVA e SUASSUNA, 2015; SIMÕES e FARIAS, 2013).

#### **Figura 64 – Autoavaliação da produção final no PE**

1. Depois de pronto, anime os alunos a aprimorar o poema que eles escreveram. Peça-lhes que façam essa análise com base no quadro "Itens de aprimoramento".

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

No que diz respeito à avaliação em pares, em um vídeo publicado no PE, *A importância da reescrita*, um professor que comenta sobre suas práticas pedagógicas lembra que a reescrita é um espaço democrático, do qual todos os participantes da sala de aula podem participar. Segundo as palavras desse professor (POETAS, 2016), é o momento em que os estudantes podem dar sugestões e “inserir uma palavrinha” no texto do colega e em que o próprio aluno pode rever seu texto e aprimorá-lo. O professor ainda destaca a participação dos discentes no exercício de reescrita coletiva de uma narrativa de aventura. Nesse sentido, dispensa-se a ideia de que somente o professor pode opinar sobre as produções dos estudantes, tirando o protagonismo do professor do processo de avaliação, algo tão comum no ambiente escolar (ANTUNES, 2006). Claro que, por outro lado, reconhecemos que a mediação do professor nesse momento da aprendizagem é fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GUEDES, 2009), o que é lembrado no próprio PE, o qual afirma que é fundamental se estimular a reescrita da produção final e que o docente “terá um papel importante no processo final de produção” (POETAS, 2016).

A avaliação coletiva de um texto é proposta na sequência didática do PE. Nessa atividade, alunos e professor devem juntos debater sobre um poema e encontrar soluções para o seu aperfeiçoamento (conforme Figura 65). A atividade é sugerida como um exercício para que o aluno pratique a reescrita e possa, posteriormente, reescrever o seu próprio texto.

#### **Figura 65 – Reescrita coletiva de poema**

1. Explique aos alunos que você vai apresentar exemplos para análise. Juntos, vocês vão debater como esses textos se compõem e também encontrar inspiração para o que os alunos devem ou não fazer para criar e aperfeiçoar os poemas.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

No SBL, o aprimoramento coletivo de um texto também é proposto como exercício para ajudar o aluno na reescrita das suas memórias (conforme Figura 66). Na atividade, o professor deve estimular a reflexão sobre os usos da língua, fazendo perguntas para que os alunos percebam os problemas do texto e encontrem juntos soluções.

#### **Figura 66 – Reescrita coletiva de memórias literárias**

1. Explique aos alunos que você vai transcrever um texto de memórias literárias escrito por um deles. Isso pode ser feito na lousa ou em um documento de Word projetado por meio de *datashow*. Desafie-os a pensar junto com você em como melhorá-lo: "Que sugestões vocês dariam a quem o escreveu? O que fazer para que fique mais cativante?".
2. Divida a lousa. No lado esquerdo, copie o texto; no lado direito, as sugestões dos alunos. Você também pode fazer isso por meio de um documento de Word dividido em duas partes: uma para o texto original do aluno e outra para as sugestões da turma.
3. Usando os comentários como apoio, vá fazendo perguntas aos alunos, ajudando a turma a perceber os problemas. Quando encontrarem juntos a melhor forma para resolver as questões apontadas, reescreva o texto, incluindo as sugestões.
4. Estimule-os a pensar, trocar ideias e tirar conclusões. Organize-os para que fale um de cada vez. Quando for preciso, esclareça dúvidas, aponte as questões que eles não conseguiram identificar e as possíveis soluções.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

O mesmo se dá no OFE, no qual há duas atividades para o aprimoramento coletivo de texto: num primeiro momento, os alunos devem avaliar e melhorar um texto que foi escrito coletivamente pela turma. Num segundo momento, convém que os alunos, antes de rever e refinar o próprio texto, façam o aprimoramento de uma das crônicas que foram produzidas individualmente (conforme Figura 67).

#### **Figura 67 – Reescrita coletiva de crônica**

Como vimos na Oficina 9, quando você ajudou o grupo a aperfeiçoar a crônica escrita coletivamente, o aprimoramento e reescrita do texto é primordial, mas um pouco trabalhoso.

Antes de propor a cada aluno que reveja e refine o texto dele, individualmente, convém repetir o trabalho realizado na Oficina 9 e apurar um texto coletivamente, reescrevendo-o. A diferença é que na Oficina 9 todos estavam aperfeiçoando uma crônica escrita pelo grupo. Dessa vez, o processo se repete, mas com a crônica de um dos colegas, que foi consultado anteriormente e permitiu que o texto dele fosse usado para o enriquecimento de todos.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Ainda no OFE, promove-se a avaliação em pares (conforme Figura 68). Depois de realizarem um exercício de escrita, o professor deve incentivar os alunos a trocarem suas produções, comparando as diferentes estratégias que cada um usou para construir sua crônica. Nessa mesma atividade, sugere-se sondar o que os alunos acharam difícil no processo de

escrita, estimulando, dessa forma, que os alunos avaliem a própria escrita e percebam as suas dificuldades.

#### **Figura 68 – Avaliação em pares no OFE**

- Assim que a redação ficar pronta, incentive os alunos a trocar os textos entre si. Peça-lhes que leiam e comparem as diversas formas de dizer dos autores (como o fato foi narrado, a intenção do autor e o efeito causado no leitor). E, mais importante, comentem e apontem o que acharam mais difícil para escrever uma crônica.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

No PV, no processo de escrita da produção inicial, além de se estimular a autoavaliação, o material indica a avaliação em pares (conforme Figura 69). Nesse caderno, a avaliação coletiva de um dos textos dos alunos também é promovida com o intuito de que os alunos consigam refletir sobre os usos da linguagem e fazer uma “síntese” do que foi aprendido até o momento para escrever a produção final (conforme Figura 70). Isso vai ao encontro do que propomos anteriormente: ao olhar para o texto do colega se “afina” o olhar avaliador para o próprio texto, promovendo a autonomia desse aluno-autor (ANTUNES, 2006).

#### **Figura 69 – Avaliação em pares da produção inicial no PV**

4. Terminada essa fase, peça aos alunos que releiam o que escreveram – agora como possíveis leitores do artigo. Caso haja tempo, sugira que troquem os textos entre si, fazendo comentários e sugestões. Só depois da releitura ou da leitura de um colega é que o aluno deverá rever o texto para escrever a versão final.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opinioao/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opinioao/index.html). Acesso em fev 2019.

#### **Figura 70 – A importância da reescrita em grupos**

A reescrita em grupos deve ajudar os alunos a organizar uma síntese das principais informações apreendidas nas oficinas anteriores até que chegue o momento de escrever o texto final, que será individual. Talvez não seja possível fazer essa reescrita em uma única

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opinioao/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opinioao/index.html). Acesso em fev 2019.

A OLPEF, visto que estimula a autoavaliação – por parte de alunos e professores – e a avaliação em pares em todos os cadernos, está de fato promovendo um trabalho com a avaliação que supera o modelo em que o professor assume o papel de protagonista da avaliação enquanto o aluno assume uma posição passiva. Porém, acreditamos que para essa ação se tornar ainda mais positiva, alguns pequenos ajustes poderiam ser realizados: por

exemplo, esclarecer nos cadernos como os discentes poderiam realizar a autoavaliação no processo de escrita da produção inicial.

#### 6.4 AO LONGO DOS CADERNOS VIRTUAIS, A AVALIAÇÃO É TOMADA COMO UM PROCESSO CONTÍNUO? PROMOVE-SE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA?

Ainda que, tradicionalmente, a avaliação seja vista como uma linha de chegada de um determinado período de aulas, cujo objetivo é classificar o quanto os alunos acertaram ou erraram em relação a um conteúdo trabalhado nesse período, vimos na análise dos materiais de orientação teórica que, há alguns anos, estudiosos da educação têm mostrado que a avaliação não deve mais ser compreendida nesses termos. A avaliação, superado o modelo classificatório, precisa ser encarada como um processo dialógico a serviço da aprendizagem (LUCKESI, 1996; SUASSUNA, 2014). Nesses novos termos, o ato de avaliar afasta-se de uma imagem negativa associada à correção para assumir um papel de atividade benéfica e necessária ao processo de aprendizagem (SILVA e SUASSUNA, 2015; SUASSUNA, 2011; LIMA, 2014). Neste subcapítulo, por conseguinte, um dos objetivos é analisar se, nos Cadernos Virtuais, a avaliação é vista ainda como sinônimo de correção ou se supera essa ideia.

Ademais, como dialógica, a avaliação deve ser encarada como atividade contínua, e não como um ponto final no processo de aprendizagem. Nesse sentido, estamos tratando de avaliação diagnóstica, tão importante para o processo de aprendizagem de escrita (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011; ZELMANOVITZ, 2010; SILVA E SUASSUNA, 2015). Através da avaliação diagnóstica das produções textuais dos alunos, o professor pode avaliar aquilo que está bom e aquilo que ainda não está bom, fugindo da ideia de que a avaliação só olha para o erro, para o que está faltando (SILVA e SUASSUNA, 2015). Com isso, o professor tem oportunidade de adaptar seu trabalho a partir das necessidades de seus alunos, buscando superar eventuais dificuldades. Sendo assim, daremos atenção especial às etapas e atividades do material da Olimpíada que envolvam a avaliação diagnóstica e que proponham uma avaliação do processo e não necessariamente do produto.

Dolz, nos *Textos Introdutórios*, reforça a importância da avaliação diagnóstica, visto que é uma das etapas previstas na metodologia das sequências didáticas. Conforme o autor, o professor deve “fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais. Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor” (PONTOS, 2016). O autor sinaliza ainda que, com a avaliação diagnóstica, é possível “escolher e adaptar as

atividades de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades” (PONTOS, 2016).

A primeira atividade do PE, embora não trate explicitamente de avaliação diagnóstica, orienta o docente a fazer um levantamento do repertório dos seus alunos para que, assim, possa planejar o que deve ser enfatizado nas aulas (conforme Figura 71). Entendemos que, dessa forma, encaminha-se a avaliação como um processo contínuo, a qual não “chega” apenas no final de um período letivo para classificar os estudantes e seguir adiante com novos conteúdos. Nesta atividade, a avaliação assume uma função *retrospectiva*, que sinaliza o que os alunos sabem e não sabem, e uma função *prospectiva*, que reorienta o trabalho em sala de aula (ANTUNES, 2006).

#### **Figura 71 – Levantamento do repertório para planejar as aulas**

1. O objetivo é descobrir o que seus alunos e as pessoas da comunidade já conhecem sobre poemas para levá-los a ampliar o repertório deles. Se a maioria conhece poemas infantis, vamos apresentar alguns clássicos. Se conhecerem os grandes poetas, vamos lhes propor poemas populares. O levantamento do repertório serve, portanto, para que cada professor saiba quais pontos do trabalho devem ser mais enfatizados, de modo que os alunos possam compreender e apreciar mais e melhor os poemas.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Na segunda oficina do PE, propõe-se uma atividade na qual os alunos devem observar poemas e analisar estes a partir de um roteiro de perguntas ofertado pelo professor (conforme Figura 72). Como parte prevista da atividade, o professor deve avaliar o progresso do conhecimento dos alunos em relação aos conhecimentos levantados na primeira oficina e, se necessário, reelaborar perguntas para estimular o aprendizado. A avaliação parece, portanto, ser tomada como um processo ininterrupto a serviço da aprendizagem.

#### **Figura 72 – Avaliação do progresso do conhecimento dos alunos sobre poema**

- Relacione as observações que fizeram com aquela conversa da 1ª etapa da Oficina 1. Será que percebem as características que constituem um poema? Avalie o progresso e, se preciso, motive-os com questões para que isso ocorra e se amplie.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

A terceira oficina do PE engloba as duas primeiras etapas da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004): apresentar uma situação de produção concreta para que os estudantes possam escrever sua primeira produção, a qual será lida e avaliada pelo

educador a fim de que este possa identificar o que os alunos já sabem sobre poemas e o que eles ainda precisam aprender. A palavra “diagnóstico” aparece no texto da oficina, sendo colocado como algo necessário para que o discente consiga planejar as intervenções necessárias para as próximas atividades (conforme Figura 73 e Figura 74).

**Figura 73 – Avaliação diagnóstica dos poemas**

Seus alunos irão escrever os primeiros poemas deles. Leia todas as produções e faça anotações para saber o que cada um precisará melhorar. Procure identificar as informações que os alunos já têm sobre poemas e as que precisam apreender.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

**Figura 74 – Avaliação diagnóstica da primeira produção no PE**

A primeira produção propicia um diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades de cada aluno. Esses dados darão pistas para que você possa planejar as intervenções necessárias no desenvolvimento de cada etapa do trabalho.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Ainda no PE, há um quadro estimulando a comparação entre a primeira produção e a produção final, reiterando a avaliação como uma atividade continuada (conforme Figura 75). Nesse quadro, disponibiliza-se um hiperlink para o texto *Conversa vai, escrita vem* (SIMÕES e FARIAS, 2013). Esse texto, como analisamos no capítulo anterior, promove o uso de bilhetes orientadores; além disso, incentiva que os alunos sejam seus primeiros avaliadores, mas ressalva a importância de o professor se colocar como um mediador mais experiente, que ajudará os autores-aprendizes nos seus primeiros passos com a escrita, enfatizando que o professor se coloque não como um corretor, mas como um leitor interessado.

**Figura 75 – Comparação entre produção inicial e final no PE**

oficinas, tendo mais chances de melhorar a escrita. Além disso, será possível comparar essa produção com o texto final e reconhecer os avanços, constituindo um processo de avaliação continuada.

Para saber mais, leia o artigo "[Conversa vai, escrita vem](#)", que integra a revista Na Ponta do Lápis, nº 21, de abril de 2013; e a publicação [O que nos dizem os textos dos alunos?](#)

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Acreditamos que esse texto englobe várias questões muito pertinentes quanto à avaliação desde uma perspectiva dos gêneros do discurso, porém não trata especificamente de

avaliação diagnóstica. Parece haver, inclusive, um certo conflito com a metodologia da Escola de Genebra. Segundo os autores (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), a primeira produção não será retrabalhada pelos alunos, ela serve para o educador montar um plano de aulas para aprimorar a escrita de seus alunos em relação a um gênero, já que, nesta etapa, os alunos pouco conheceriam o gênero. A reescrita incide, nessa metodologia, sobre a produção final. A confusão se acentua porque no caderno não há muitas orientações de como pode acontecer a avaliação dessa primeira escrita. Além disso, na mesma oficina em que se propõe a produção inicial e em que é divulgado o texto de Simões e Farias (2013), a Olimpíada pede para que o professor lembre os estudantes que os poemas deles serão conhecidos por muitas pessoas, mas não se ressalva se os poemas divulgados serão os feitos nesta etapa da sequência e/ou somente da última etapa (conforme Figura 76).

#### **Figura 76 – Indicação de publicação dos poemas na etapa inicial do PE**

- Explique aos alunos que os poemas deles serão conhecidos por muitas pessoas. Mesmo que apenas um texto seja escolhido para representar a escola na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, os outros não devem ficar na gaveta, podem ser reunidos em um livro feito pelo grupo, e entregue para os pais, para a biblioteca da escola ou da cidade. Podem ser apresentados em cordéis, em grandes murais ou em saraus, se houver condições locais para isso. Eles também podem publicar seus poemas em um livro virtual e divulgá-lo por meio de redes sociais, *e-mails*, *blog* da escola etc. Em sites de busca, você pode digitar a expressão “livro digital” ou “livro virtual” para localizar ferramentas que possibilitem a publicação *on-line*.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Não nos cabe julgar, neste trabalho, o quanto a Olimpíada cumpre o “script” das sequências didáticas, mas chama a atenção a confusão: deve-se ou não fazer a reescrita da primeira produção? A avaliação diagnóstica retorna para os alunos em forma de bilhetes? Esses bilhetes devem solicitar uma reescrita? A produção inicial será publicada? Quantas reescritas devem ser feitas para que esses “poemas iniciais” possam ser publicados?

No PV, também é sugerido que os alunos revejam suas produções iniciais ou que discutam sobre elas com os colegas para, então, entregar a versão final desse texto (conforme Figura 77). Outra vez, estabelece-se certo desentendimento entre a proposta dos autores genebrinos e da OLPEF.

#### **Figura 77 – Proposta de revisão da produção inicial no PV**

4. Terminada essa fase, peça aos alunos que releiam o que escreveram – agora como possíveis leitores do artigo. Caso haja tempo, sugira que troquem os textos entre si, fazendo comentários e sugestões. Só depois da releitura ou da leitura de um colega é que o aluno deverá rever o texto para escrever a versão final.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opinioao/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opinioao/index.html). Acesso em fev 2019.

Embora possa ficar confuso para o educador em relação ao que fazer com os poemas iniciais dos alunos no PE e que, no PV, estimule-se que os alunos reescrevam a produção inicial, analisando o OFE, encontramos outra orientação (conforme Figura 78). De acordo com o caderno, a produção inicial é uma primeira versão que será lida somente pelo professor com o objetivo de avaliar o que os alunos já sabem e o que eles precisam aprender sobre o gênero em foco. No SBL, não nenhuma orientação que dê a entender que a produção inicial deve ser reescrita ou divulgada.

#### **Figura 78 – A produção inicial só deve ser lida pelo professor**

6. Antes que coloquem a mão na massa, lembre-lhes de que essa crônica é ainda uma primeira versão, que será lida apenas por você. O objetivo é fazer uma avaliação inicial do que eles já sabem e do que precisam aprender sobre como escrever uma crônica. Os alunos também vão fazer uma

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

No SBL, aconselha-se que o professor possa realizar sua primeira avaliação, identificando o que seus alunos já têm sobre memórias literárias e o que eles ainda precisam apreender (conforme Figura 79). A mesma oficina dialoga com o professor adiantando uma possível dúvida – “Por que solicitar uma produção em uma etapa em que os alunos ainda pouco conhecem o gênero?”. O caderno responde a pergunta reiterando a função da primeira produção: saber o que os alunos já sabem fazer e o que precisam melhorar a fim de traçar melhor as intervenções necessárias ao longo das oficinas (conforme Figura 80).

#### **Figura 79 – Avaliação diagnóstica das memórias literárias**

Seus alunos irão escrever os primeiros textos de memórias literárias. Leia todas as produções e procure identificar as informações que eles já têm sobre o gênero e as que precisam apreender.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

#### **Figura 80 – Por que pedir uma produção inicial?**

Talvez você esteja pensando: por que pedir uma produção escrita logo nas primeiras oficinas? Não vai ser difícil? Pode ser, mas a ideia é saber o que os alunos podem produzir nesse momento e o que precisam aprender, para que você possa planejar as intervenções necessárias.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

Ademais, o caderno segue estimulando a avaliação diagnóstica dos textos, reforçando a ideia de que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem: “Análise cuidadosamente a

primeira produção (...) [para] melhor intervir no processo de aprendizagem” (SE BEM, 2016). Em seguida, propõe-se que o docente intervenha principalmente sobre os problemas mais recorrentes da turma, ainda que seja sugerido que o professor dê mais atenção aos alunos que têm mais dificuldade. Entretanto, não há orientações muito específicas de que tipos de instrumentos o professor pode usar para registrar esse panorama dos problemas mais recorrentes da turma – que poderia ser a grade de avaliação, conforme Dolz, Noverraz e Senheuwly (2004).

Além disso, o professor é alertado (reforçando o que Dolz falou nos *Textos Introdutórios*) de que provavelmente terá que adaptar a sequência oferecida pela Olimpíada, acrescentando materiais que dialoguem mais especificamente com o seu grupo de alunos. Por fim, ainda se frisa a importância da avaliação continuada, ao se propor que os alunos comparem sua primeira produção à produção final, acompanhando o seu processo de aprendizagem. Encontram-se aqui, então, quatro dos possíveis encaminhamentos da avaliação diagnóstica: elaborar panoramas das dificuldades do grande grupo, identificar quais alunos têm mais dificuldade e precisarão de mais atenção, repensar e replanejar projetos de aulas de acordo com as necessidades de cada turma e promover, para o aluno e para o professor, uma visão mais ampla, progressiva, do processo de aprendizado de cada estudante (conforme Figura 81).

#### Figura 81 – Avaliação diagnóstica da produção inicial no SBL

Analise cuidadosamente a primeira produção: ela mostra o que os alunos sabem sobre o gênero memórias e dá pistas para que o professor possa melhor intervir no processo de aprendizagem, tentando solucionar os problemas enfrentados pela maioria da turma.

Esse primeiro texto também é importante para que os alunos avaliem a própria escrita. Com sua ajuda, eles podem comprometer-se, tendo mais chances de melhorar a linguagem. Em várias oficinas propomos atividades que visam não apenas ensinar a produzir um texto no gênero memórias literárias, mas também aperfeiçoar a escrita em seus aspectos gramaticais e ortográficos.

Além disso, será possível comparar essa produção com o texto final e verificar os avanços, o que constitui um processo de avaliação continuada. Os alunos que têm dificuldades vão precisar de mais atenção. É provável que você tenha que acrescentar atividades para atender as necessidades próprias do seu grupo de alunos.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

No OFE, as orientações relativas à avaliação diagnóstica da produção inicial são mais precisas e práticas. As orientações gerais se assemelham bastante ao que é dito nos demais cadernos. Em uma das oficinas do OFE, afirma-se o mesmo que no PE, e de forma semelhante ao SBL: “a primeira produção propicia um diagnóstico dos conhecimentos e das

dificuldades de cada aluno. Esses dados darão pistas para que você possa planejar as intervenções necessárias no desenvolvimento de cada etapa do trabalho” (A OCASIÃO, 2016). Contudo, neste caderno, as orientações vão se tornando mais específicas. Como vimos, não ficam dúvidas de que a produção inicial não é um texto para ser publicado, mas sim para ser diagnosticado pelo professor e pelo próprio aluno.

Ademais, o material traz sugestões muito práticas ao disponibilizar um exemplo de como pode se dar a intervenção do professor nesse primeiro ensaio de crônica dos alunos através de um bilhete, que, semelhantemente a um bilhete orientador, parte dos pontos positivos e aponta o que deve ser melhorado (conforme Figura 82).

### Figura 82 – Sugestão de intervenção na produção inicial no OFE

Abaixo há o exemplo de uma análise de produção inicial que poderá ajudá-lo a avaliar seus alunos e planejar os próximos passos do trabalho. Confira também o bilhete do professor, que enaltece os progressos da aluna, bem como aponta o que pode ser aperfeiçoado.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

O exemplo dado deixa mais clara ainda a proposta desse bilhete: a de animar os alunos a seguirem escrevendo e não necessariamente de propor uma reescrita, como seria em um bilhete orientador (conforme Figura 83). Isso reforça o fato de que o texto de Simões e Farias (2013) ofertado na primeira etapa da sequência didática do PE parece estar deslocado. Ademais, no bilhete-exemplo do OFE, o professor demonstra muito mais interesse pelo conteúdo exposto pela Mariana do que pela forma como a aluna estruturou seu texto. Desse modo, o material reforça um ponto discutido em vários textos analisados no capítulo anterior: antes de ser avaliador, é necessário que o professor se posicione como um leitor de seus alunos-autores (BRITTO, 2014; ZELMANOVITZ, 2010; SILVA e SUASSUNA, 2015; SIMÕES e FARIAS, 2013).

### Figura 83 – Exemplo de intervenção na produção inicial no OFE

Mariana,  
 Quer dizer que temos uma sambista na nossa classe?  
 Adorei saber que você gosta de desfilas na avenida, deve ser muito emocionante mesmo! Você transmite essa emoção e seu amor pela escola. No decorrer das aulas, você vai entender porque seu texto ainda não é uma crônica. E, melhor ainda, tenho certeza de que vai escrever belas crônicas!

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

O material parece inaugurar um novo conceito de intervenção nos textos dos alunos: o de *bilhete animador*. A ideia dessa intervenção é alimentar a vontade do aluno de seguir escrevendo (conforme Figura 84). Logo, o objetivo é elogiar e destacar os pontos positivos dos trabalhos dos alunos, apontando dicas de como eles poderiam melhorar, mas sem ressaltar seus problemas, o que poderia deixar os educandos inseguros. Essa proposta vai ao encontro das reflexões teóricas apresentadas anteriormente neste trabalho: quando devolvemos o texto para um aluno repleto de correções, mas sem responder àquilo que ele tem a nos contar, estamos desestimulando-o a seguir escrevendo (PEREIRA, 2013).

**Figura 84 – O bilhete animador**

- É importante elogiar o progresso dos alunos e ao mesmo tempo indicar os pontos em que precisam melhorar. Dê dicas para chegar lá.
- A ideia é *alimentá-los*. Portanto, nada de deixá-los inseguros, ressaltando erros e deficiências. Devolva a primeira crônica com bilhetinhos animadores, como o escrito para Mariana.
- Em seguida você pode pinçar exemplos positivos de diferentes trabalhos: pegue o título engraçado de um, destaque o tom humorístico da narrativa de outro, comente a metáfora de um terceiro, e assim por diante.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Além de refletir sobre as intervenções nos textos dos estudantes, o OFE sugere uma lista de aspectos para os quais o professor pode direcionar seu olhar ao fazer a avaliação diagnóstica da produção inicial e, então, poder planejar as atividades propostas pelo caderno de acordo com o que identificou nessas primeiras crônicas (conforme Figura 85). Reforçando a ideia de ser um material de orientação prática, o OFE oferece não somente essa lista, como também volta ao texto da Mariana para mostrar um exemplo de como se registrar o que foi identificado nas avaliações diagnósticas.

### Figura 85 – Aspectos para serem avaliados na produção inicial da crônica

Aspectos que você pode analisar na primeira produção:

- O tema é adequado?
- Há apenas a descrição do fato, o relato da situação? Ou o relato é a base para a interpretação, que faz pensar?
- O tom da narrativa foi bem escolhido?

Com esses parâmetros, o texto da Mariana poderia ser avaliado assim:

- A aluna escolheu um tema próximo de sua realidade. Parece que ela já conseguiu definir "o que dizer" e o foco narrativo (autor-personagem). O ideal será aproveitar esse tema na produção final.
- Escreveu um relato de experiência pessoal (a descrição do fato), e não uma crônica.
- Será preciso ajudá-la a perceber as peculiaridades de uma crônica. Com o desenvolvimento dos próximos passos (leitura de crônicas e atividades de escrita), ela vai exercitar o "como dizer".
- O texto apresenta também problemas de pontuação.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

É possível observar que, entre as questões levantadas a partir da avaliação do texto da Mariana, a OLPEF não destacou somente os problemas, como também ressaltou aquilo que a aluna conseguiu fazer bem. Isso torna mais visível a função da avaliação diagnóstica dos textos: diagnosticar aquilo que os alunos já sabem e o que não sabem, para então planejar o que será feito para superar aquilo que não se sabe (LUCKESI, 1996; ANTUNES, 2006; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Cabe ressaltar ainda que, no OFE, a ideia de avaliação como um processo contínuo é ressaltada. A avaliação diagnóstica da produção inicial já é uma avaliação que supera a ideia de uma avaliação que aparece apenas no final de um projeto de aulas (LUCKESI, 1996). Ademais, recomenda-se que os alunos guardem as produções iniciais para poder comparar com a produção final (conforme Figura 86). Assim, reforça-se a avaliação como uma atividade que acontece o tempo todo e não somente como um ato de verificação do conteúdo aprendido ao final de um determinado período letivo.

### Figura 86 - Comparação entre produção inicial e final no OFE

autoavaliação para descobrir os aspectos que precisam ser melhorados. É importante recomendar-lhes que guardem com cuidado o primeiro texto, para compará-lo com o texto final, que será escrito na Oficina 10, e ver com os próprios olhos o quanto evoluíram na caminhada.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Seguindo nessa mesma lógica, o OFE lembra o educador de que é importante avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, registrando o seu desempenho e suas dificuldades, nas atividades de leitura das crônicas (conforme Figura 87). O caderno ainda sugere que algumas habilidades de leitura talvez necessitem ser retomadas com a turma, sinalizando que

a função *retrospectiva* da avaliação (ANTUNES, 2006) não precisa ocorrer somente na avaliação do primeiro texto produzido pelos estudantes, mas ao longo de todas as aulas.

#### **Figura 87 – Avaliação como processo contínuo no OFE**

É fundamental avaliar o processo de trabalho, dando continuidade aos seus registros. Como foi o desempenho dos alunos no decorrer das atividades de leitura? Foi fácil desenvolvê-las? Houve dúvidas, dificuldades? Quais? Que habilidades de leitura precisam ser retomadas com a turma? Para isso, você pode utilizar as ferramentas grifo e/ou anotação, disponíveis nos ícones localizados na parte inferior deste caderno.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Essa mesma função retrospectiva da avaliação reaparece em outros momentos do OFE, como na atividade em que o professor deve propor um novo ensaio de escrita de crônica com o propósito de se identificar as últimas dificuldades para que possam ser trabalhadas em aula antes da produção final (conforme Figura 88). Embora a proposta da Escola de Genebra não preveja uma produção intermediária (entre a inicial e a final), é interessante que a Olimpíada proponha esse momento intermediário de escrita para que os docentes possam refazer o diagnóstico da escrita da turma, observando os avanços e as dificuldades que permaneceram. Isso ratifica a ideia de que a avaliação é um processo contínuo e que as aulas podem ser (re)planejadas sempre levando em conta o que se identificou nas avaliações diagnósticas (SIMÕES et al., 2012).

#### **Figura 88 – Avaliação diagnóstica dos “ensaios” de crônicas**

assunto e selecionar uma situação, um evento, uma notícia sobre a qual irão escrever. Também nessas duas oficinas escreverão “ensaios” de crônicas sobre a cidade como exercício, para que as últimas dificuldades possam ser identificadas e trabalhadas.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

No PV, a avaliação diagnóstica é abordada durante a produção inicial (conforme Figura 89). Como nos outros cadernos, a avaliação diagnóstica da produção inicial é sugerida para que o professor possa avaliar o nível de compreensão que seus alunos têm sobre o gênero estudado: o que eles já sabem e o quanto já sabem e o que eles ainda desconhecem. A finalidade dessa avaliação, reforça-se também nesse caderno, é que o professor poderá planejar melhor as atividades, ajustando as oficinas do caderno às necessidades de sua turma. Para orientar, em parte, a atividade do educador, são sugeridos alguns itens para se observar nas produções dos alunos. Ao contrário do OFE, não há orientações muito específicas de como realizar ou registrar a avaliação diagnóstica.

### Figura 89 – Avaliação da produção inicial no PV

5. Explique-lhes que esse texto permitirá a você fazer uma avaliação inicial do nível de compreensão dos alunos, bem como daquilo que ainda necessitam aprender sobre artigo de opinião.
6. Ao ler esses primeiros textos dos alunos, avalie se:
  - tratam efetivamente de uma questão polêmica;
  - localizam adequadamente o leitor em relação a essa questão;
  - deixam clara a posição assumida;
  - trazem argumentos coerentes e convincentes;
  - apresentam e discutem ou rebatem o pensamento de opositores sobre o assunto.
  - há erros de ortografia, desvios do padrão culto ou outras impropriedades capazes de prejudicar a leitura do artigo pelo leitor visado.
7. Ao fazer essa avaliação, você terá uma boa ideia de quais traços de um artigo de opinião o aluno demonstra já conhecer em algum grau (ou mesmo dominar) e de quais desconhece. Assim, você poderá ajustar melhor o trabalho das oficinas ao perfil da sua turma.
8. Depois de ler os artigos escritos por seus alunos, procure identificar o que eles já sabem para escrever um artigo de opinião e o que ainda precisam aprender. Lembre-se de que fazer esse exercício será fundamental para você planejar as próximas atividades.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

A avaliação da produção inicial, conforme a proposta da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), é fomentada por todos os Cadernos Virtuais para que o professor possa realizar um diagnóstico da turma, registrando no que seus alunos estão bem, no que não estão bem e, assim, possa replanejar suas aulas. Alguns cadernos dizem também que a produção inicial poderia ser comparada com a final, enfatizando a ideia de uma avaliação continuada, que analisa o progresso da aprendizagem do aluno em relação ao gênero trabalhado. No OFE, ainda, orientou-se que o professor fizesse pausas para avaliar e acompanhar os processos de aprendizagem do aluno em diferentes momentos da sequência didática. Desse modo, a OLPEF reitera que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, como uma atividade que deve ocorrer continuamente.

Algumas questões em relação à avaliação diagnóstica poderiam ser melhoradas. No PE e no PV, orienta-se uma reescrita da produção inicial, enquanto no SBL e no OFE, não se orienta essa reescrita. Conforme a metodologia genebrina, à primeira produção não caberia reescrita. Acreditamos que a Olimpíada poderia padronizar essa orientação em todos os cadernos.

Ademais, apenas um caderno, o OFE, ofereceu orientações mais claras e práticas em relação às ações que envolvem a avaliação diagnóstica, com exemplos e com a proposta de *bilhete animador*. Em outros cadernos, apesar de se salientar a importância de o professor avaliar as produções iniciais, não havia tanta clareza em relação a como ele poderia fazer isso.

Uma sugestão seria “exportar”, com as devidas adaptações, para os demais cadernos as orientações dadas no OFE.

#### 6.5 AO LONGO DOS CADERNOS VIRTUAIS, PROMOVE-SE A REESCRITA? PROMOVE-SE O USO DO BILHETE ORIENTADOR?

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a avaliação se dá, principalmente, no processo de idas e vindas da reescrita (IMPORTÂNCIA, 2014). Como apontam os colaboradores da OLPEF, a reescrita é inerente à escrita (SIMÕES e FARIAS, 2013; SIMÕES, 2014; ZELMANOVITZ, 2010; SAMPAIO, 2005; MENDONÇA, 2016). O professor, como aquele que promove o aprendizado da escrita, precisa, também, promover as práticas de reescrita na escola (REVISAR, 2010).

Além de ser um processo natural ao ato de escrever, a reescrita é um espaço privilegiado para a aprendizagem, para a ampliação das capacidades discursivas dos alunos (MENDONÇA, 2016; SCHLATTER, 2018; SIMÕES, 2014; SUASSUNA, 2014), pois, ao ver e rever seu texto, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre os diferentes usos da língua, sobre as diferentes possibilidades de construção textual.

E o educador assume papel indispensável na mediação dessas reescritas. Ainda que se estimule a autoavaliação, muitas vezes, os alunos precisam da parceria de um leitor mais experiente para auxiliá-los na melhoria de suas produções (SIMÕES e FARIAS, 2013). Essa ajuda, porém, não deve silenciar a voz do aluno (reiteramos: a busca pelo autor-autônomo é peça chave do ensino de Língua Portuguesa). O objetivo é sugerir, encaminhar propostas e não indicar o “certo”, como um único caminho possível a ser seguido pelo aluno (SILVA e SUASSUNA, 2015).

Além disso, constatamos que, na análise exposta anteriormente, a Olimpíada publicou diferentes textos que estimulam o uso do bilhete orientador como uma ferramenta positiva para que o professor possa intervir nas produções dos alunos (MADI, 2013; MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011; SIMÕES e FARIAS, 2013). Outra questão pontuada é a proposta de se avaliar os textos em diferentes camadas (ZELMANOVITZ, 2010): olhar primeiramente para aspectos discursivos, textuais, mais amplos e, somente numa última camada, olhar para as questões pontuais da formalidade escrita.

Por esse ângulo, reescrever afasta-se da ideia de revisar (MORAIS, 2011; BRITTO, 2011; SIMÕES, 2014). O professor, primeiramente, se coloca como um leitor, um interlocutor interessado no que seu aluno tem a dizer. Somente no final, depois das várias reescritas e antes da publicação dos textos, é que ocorre esse olhar mais apurado, que revisa e corrige a

ortografia, a pontuação, a concordância e outros aspectos da superfície linguística (SIMÕES e FARIAS, 2013). Além disso, retornamos à questão dos gêneros do discurso: revisamos um texto porque será publicado num determinado meio para um determinado tipo de leitor. A reescrita é um processo importante da escrita, mas será executada tendo em vista uma situação interlocutiva (MORAIS, 2011).

Em um dos *Textos* Introdutórios, Dolz (PONTOS, 2016) diz que “se tomarmos a produção escrita como um processo e não só como o produto final, temos de levar em consideração as atividades de revisão, de releitura e de reescrita, que são necessárias para chegarmos ao resultado final desejado”. Tendo em vista essa fala de Dolz e o exposto acima, analisaremos se os Cadernos Virtuais promovem a reescrita como uma prática necessária ao processo de aprender a escrever, na qual o professor assume importante papel de mediador entre as diferentes versões. Veremos também se se propõe a reescrita em diferentes camadas, diferenciando a etapa de reescrita da de revisão e se o bilhete orientador é uma ferramenta indicada nos cadernos.

O PE, sobre a escrita da produção final, instrui que o aluno escreva e reescreva seu poema quantas vezes forem necessárias (conforme Figura 90). Acreditamos que aqui caberia melhor a indicação do texto *Conversa vai, escrita vem* (SIMÕES e FARIAS, 2013), o qual é indicado no mesmo caderno na etapa da avaliação diagnóstica da produção inicial, já que é neste momento que o professor entraria com o recurso do bilhete orientador.

#### **Figura 90 – Reescritas irrestritas dos poemas**

- Com base nas decisões tomadas, cada aluno escreve e reescreve o seu poema tantas vezes quantas forem necessárias.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Também no PE, aconselha-se que os educadores leiam e analisem os textos de seus alunos a fim de que ofereçam uma indicação de como os alunos podem aperfeiçoar os poemas produzidos (conforme Figura 91).

**Figura 91 – Retoque final dos poemas**

## Retoque final

- **Objetivos**  
Aprimorar os poemas produzidos.
- **Prepare-se**  
Seus alunos já escreveram a primeira versão dos poemas e deverão aprimorá-los.  
Para isso é importante que você tenha lido e analisado os poemas, assim poderá indicar o que rever.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

O PE ressalta a inerência do processo de reescrita à escrita, o qual é comum até mesmo para poetas consagrados (conforme Figura 92). Alerta-se também sobre o tempo que a reescrita demanda e sobre a diferença entre corrigir e reescrever um texto, sendo esta ação relacionada a aspectos mais amplos do texto, como o estímulo à autoria, à criatividade para que o poema se faça atraente para o leitor. A mesma questão é destacada no vídeo *A importância da reescrita*, no qual um professor, ao falar de uma sequência didática sobre narrativas de mistério que desenvolveu com seus alunos, comenta que reescrever e revisar um texto é muito mais que falar da gramática ou da correção ortográfica.

**Figura 92 – A importância da reescrita no PE**

### A importância da reescrita

Para chegar à forma final dos poemas, mesmo os poetas consagrados costumam reescrevê-los várias vezes, em busca da palavra exata, da forma mais expressiva, do verso mais sonoro e sugestivo. É preciso tempo, não só para fazer correções, mas também para aprimorar o texto, superar o lugar-comum, romper com os clichês e produzir um texto original e criativo que possa seduzir o leitor. O mesmo deve suceder com os poetas da escola. E você, professor, terá um papel importante no processo final de produção.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Embora se tenha enfatizado, no PE, a diferença entre corrigir e reescrever, a confusão entre os termos revisão e reescrita ainda acontece no caderno (conforme Figura 93). Indica-se que os alunos dediquem o tempo necessário para realizar a revisão do poema, quando, na verdade, está se tratando da reescrita do mesmo. Isso vai de encontro ao que propõem os próprios autores da metodologia adotada pelo programa, segundo os quais a revisão (relacionada a questões mais superficiais de um texto) deve ser separada do processo de

reescrita (relacionado a questões mais gerais e, conforme os autores, mais importantes para a aprendizagem de escrita); aquela deve se dar ao final, quando o texto, após várias versões, já está quase pronto para a publicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

#### **Figura 93 – Fazer a revisão do poema**

- Em seguida, os alunos devem dedicar o tempo necessário à revisão do poema (eles já escreveram a primeira versão na oficina anterior, certo?).

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

A mesma confusão entre reescrita e revisão, contudo, já não se repete na próxima atividade da mesma oficina do PE, quando se afirma que, após a reescrita para o aperfeiçoamento do poema, os alunos devem passar o poema a limpo (conforme Figura 94).

#### **Figura 94 – Fazer a reescrita do poema e passá-lo a limpo.**

2. Depois da reescrita para o aperfeiçoamento do poema, peça aos alunos que o passem a limpo.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev 2019.

Ademais, não é esclarecido, ao longo da oficina, como o professor pode agir diante das escritas e reescritas dos alunos. Embora afirme-se que o professor “terá papel importante no processo de produção final”, não fica claro como o professor deve exercer tal papel importante. As orientações dadas se relacionam muito mais a ações dos alunos (quanto à autoavaliação e reescrita de seus textos) do que a ações dos professores.

Ainda que tenhamos consciência da importância do estímulo à autonomia através da autoavaliação, o professor, como leitor mais experiente, é quem pode auxiliar os estudantes nesses momentos de aprendizagem da escrita (SIMÕES e FARIAS, 2013). Não seria excedente, no material, trazer orientações mais claras quanto à participação do professor na avaliação dos textos dos alunos. Reiteramos, portanto, que o link para o texto *Conversa vai, escrita vem* se “encaixaria” melhor no material se disposto nessas oficinas. Pensamos que outro texto da revista *Na ponta do lápis* que poderia contribuir bastante no que diz respeito à avaliação da reescrita seria *O que está em jogo quando avaliamos os textos dos alunos?* (ZELMANOVITZ, 2010), o qual aborda as diferentes camadas da avaliação de um texto e a importância da mediação do professor no processo de reescrita.

No SBL, após a escrita coletiva das memórias literárias, fica em aberto a possibilidade de se aprimorar o texto usando o “Roteiro de Revisão”, sobre o qual tratamos mais detalhadamente em subcapítulos anteriores. Neste caderno, torna-se mais evidente que os

termos reescrita e revisão se confundem. Em alguns momentos, a revisão é tratada como sinônimo de aprimoramento, de reescrita, como nesta oficina, em que um roteiro de *revisão* é sugerido para o *aprimoramento* do texto (conforme Figura 95).

**Figura 95 – Roteiro de revisão para o aprimoramento das memórias literárias**

14. Tudo pronto, releia o texto com os alunos. Pergunte-lhes se ele proporciona uma leitura agradável, se estão satisfeitos com a escrita, se é possível melhorá-lo.
15. Para o aprimoramento do texto, você pode usar o "Roteiro para revisão", da Oficina 16.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

Também no SBL, o professor é alertado para que recolha os textos dos alunos, pois, na próxima oficina, serão feitas as *revisões* desses textos (conforme Figura 96). Entretanto, a orientação que abre a próxima oficina afirma que, após as produções terem sido escritas, o docente as deve ter lido e analisado, indicando o que os discentes devem alterar para aprimorá-las (conforme Figura 97). Inferimos, com isso, que a oficina não trata apenas de *revisão*, mas também de *reescrita*. Na mesma orientação ainda é dito que os alunos devem fazer a *revisão e o aprimoramento* dos textos, isto é, ainda que anteriormente tenham sido colocadas como uma coisa só, nesta mensagem parece haver o reconhecimento de que são processos distintos.

**Figura 96 – Recolher as produções finais para fazer a revisão no SBL**

- Os textos serão produzidos em sala de aula e recolhidos para que, na próxima oficina, se faça a revisão.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

**Figura 97 – Últimos retoques no SBL**

## Últimos retoques

- **Objetivos**

Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior.

- **Prepare-se**

Seus alunos já escreveram a primeira versão do texto de memórias literárias e deverão fazer a reescrita. Para isso, é importante que você tenha lido e analisado os textos deles, indicando o que podem alterar para aprimorar a escrita.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

Ainda na mesma oficina, parece-se acentuar ainda mais a confusão que se faz entre os dois termos. Uma das atividades sugeridas é a “*revisão* coletiva”, na qual o professor deve selecionar um texto de um de seus alunos para que façam o “*aprimoramento* do seu texto coletivamente”, o texto será, portanto, “analisado e aperfeiçoado por todos” (conforme Figura 98). Outra vez, propõe-se que os textos serão revisados, mas, conforme a descrição da atividade, o que de fato está sendo sugerido é uma reescrita.

**Figura 98 – Revisão coletiva no SBL**

### Revisão coletiva

#### A importância da reescrita

A revisão é muito importante. Até mesmo autores consagrados como [Milton Hatoum](#) revisam e reescrevem inúmeras vezes. Agora, vamos fazer um exercício que ajudará na tarefa de aperfeiçoamento, ou seja, vamos aprimorar um texto coletivamente. Porém, antes de iniciar qualquer trabalho lembre-se de pedir autorização para o aluno, autor desse texto. Essa atividade, em que o texto de um aluno é analisado e aperfeiçoado por todos, exige o consentimento dele para tal e pressupõe um grupo em que exista respeito mútuo e cooperação. Caso nenhum de seus alunos autorize o aprimoramento de seu texto coletivamente, utilize o exemplo que está nesta Oficina (“Dona Dulce e suas histórias”).

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

Na mesma atividade de reescrita coletiva, o material disponibiliza um link para um vídeo sobre a “importância da *reescrita*” (embora, curiosamente, o vídeo não trate disso, vale ressaltar), mas logo em seguida afirma que a “*revisão* é muito importante”, seguindo com a afirmação de que até mesmo escritores consagrados “*revisam e reescrevem* inúmeras vezes” (Figura 99). Concordamos que, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a reescrita e a revisão são ambos processos importantes da escrita, porém, também de acordo com os autores genebrinos, são atividades diferentes. A reescrita, como já dissemos, é esse processo que acontece inúmeras vezes até que o autor esteja satisfeito com o seu texto e decida publicá-lo; somente aí é que aparece a revisão: como um último olhar mais atento a questões formais do texto.

Numa outra atividade do SBL, sugere-se uma “revisão individual” (conforme Figura 99), na qual os alunos devem usar o “Roteiro de revisão” (conforme Figura 100) para fazer a revisão do seu próprio texto. A inexistência quanto ao uso dos termos revisão e reescrita também aparece no roteiro. Questões que dizem respeito à reescrita são colocadas em paralelo a questões que dizem respeito à revisão. Esquece-se aqui que são processos diferentes e que deveriam acontecer em momentos diferentes: a avaliação ocorre em camadas – primeiro olha-se para o conteúdo, depois para outros aspectos textuais e, por fim, faz-se a revisão (SIMÕES e FARIAS, 2013; ZELMANOVITZ, 2011). Olhar para a ortografia, por exemplo, desde as

primeiras reescritas é “trabalho dobrado”, afinal, o aluno deixa de se concentrar em aspectos mais importantes para dar conta de corrigir palavras que podem até mesmo serem omitidas no decorrer das versões (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

**Figura 99 – Revisão individual no SBL**

### Revisão individual

#### Atividades

1. Entregue as produções aos alunos para que cada um deles retome o exercício, fazendo a revisão do próprio texto. Para ajudar na tarefa, projete o quadro “Roteiro para revisão”.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

**Figura 100 – Roteiro para revisão das memórias literárias**

**Roteiro para revisão**

- ▶ O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?
- ▶ O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?
- ▶ O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos em que é possível acrescentá-las?
- ▶ O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?
- ▶ O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado e o lugar onde vive? O que pode ser feito para reforçar essa ligação?
- ▶ O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?
- ▶ Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal (“né”, “daí” etc.), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?
- ▶ Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?
- ▶ O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?
- ▶ Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/index.html). Acesso em fev 2019.

Contudo, no final do caderno, parece haver uma retomada do papel da revisão à maneira como discutem os colaboradores da Olimpíada nos materiais de orientação teórica. O material sugere que, mesmo os textos não selecionados para participar do concurso podem ser divulgados, seja na internet, seja num livro para a biblioteca da escola, seja num jornal local. Antes que os textos sejam enviados para a publicação, alerta-se para que o professor “confira se os textos não apresentam erros de gramática e de ortografia”, isto é, faça uma revisão (no sentido apresentado pelos teóricos da OLPEF) das memórias literárias escritas pelos alunos.

A reescrita, no OFE, é colocada como um processo “primordial, mas um pouco trabalhoso” (OCASIÃO, 2016). Numa atividade do caderno, propõe-se que os alunos construam coletivamente uma crônica e a reescrevam e revisem (Figura 101). Em outra atividade, outra vez se reforça que, antes da publicação, é necessário que os textos passem por um processo de revisão e aprimoramento (conforme Figura 102). Nessas atividades, o caderno ainda não discute a diferença entre os dois processos de revisão e de aprimoramento. Contudo, a sequência didática da crônica, em um terceiro momento, passa a distinguir com mais clareza os dois processos.

#### **Figura 101 – Todos reescrevem e revisam a crônica**

- Elabore com a turma o planejamento do texto e, depois, construam um texto coletivo na lousa. Todos contribuem, opinam, organizam, refletem sobre a seleção de recursos expressivos e seus efeitos de sentido, reescrevem, revisam.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

#### **Figura 102 – Publicar as crônicas depois de revisá-las e aprimorá-las**

O mais importante é que todas as crônicas produzidas nesta oficina – depois de revisadas e aprimoradas – sejam publicadas, no site ou no blog da escola, no jornal da cidade ou do bairro, ou reunidas num livro que ficará na biblioteca da escola para apreciação de todos.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Nessa terceira atividade, sugere-se a reescrita em grupos de uma crônica. O caderno explicita que os estudantes se coloquem no lugar de *leitores* da crônica a ser reescrita (conforme Figura 103). Desse modo, a Olimpíada retoma algo que discute nos materiais de orientação teórica: para avaliar um texto, é necessário transcender o modo *corretor* de agir, é necessário ser *leitor*, ser *interlocutor* desse texto (BRITTO, 2014; ZELMANOVITZ, 2010; SILVA e SUASSUNA, 2015; SIMÕES e FARIAS, 2013). Essa primeira “leitura” do texto, se analisamos as perguntas sugeridas para guiar a reescrita dos alunos, diz respeito a critérios discursivos (“O texto está com jeito de crônica?”; “A crônica pode interessar outros leitores?”) ou a critérios da construção textual (“Qual é o tom da crônica?”; “Tem algo sobrando?”) e não necessariamente a critérios normativos da escrita formal. Assim, a atividade de reescrita proposta se coloca no mesmo sentido dado pelos colaboradores da Olimpíada nos materiais de orientação teórica, afastando-se da ideia de revisão (MORAIS, 2011; BRITTO, 2011; SIMÕES, 2014).

Somente depois desse processo de leitura e reescrita, o qual leva em conta as sugestões dos alunos e é coordenado pelo professor, que o caderno orienta a revisão, a qual, neste

trecho, vai ao encontro do que a OLPEF apresenta nos materiais analisados no capítulo anterior. Aqui, a revisão tem a finalidade de verificar se a crônica “atende às convenções da escrita (seleção lexical, nominal e verbal, pontuação, ortografia etc.)” (OCASIÃO, 2016).

**Figura 103 – Os alunos como leitores-avaliadores de uma crônica**

1. Distribua o texto escrito para os alunos. Em duplas ou grupos, eles se colocam no lugar de leitores, analisam e anotam sugestões. Você pode ajudá-los a partir de perguntas como:

- O texto está com jeito de crônica? Por quê? Há algo que não está bem? Como poderia melhorar?
- Qual é a voz do texto? Está bem construída? Algo a melhorar?
- Qual é o tom da crônica? Está bem construído? Algo a melhorar?
- A crônica pode interessar outros leitores? Por quê?
- Tem algo sobrando? Falta algo?

2. Compartilhe as opiniões e sugestões de todos, proceda aos ajustes do texto, coordenando a discussão e negociando as alterações, levando em conta a coerência interna do texto e os efeitos de sentido desejados.

3. Revise o texto para verificar se atende às convenções da escrita (seleção lexical, concordância nominal e verbal, pontuação, ortografia, etc.). É importante levar em conta a voz e o leitor construídos no texto e compreender que as convenções da escrita podem ser rompidas (por exemplo, o texto pode ter marcas da oralidade, apresentar marcas de variedades linguísticas locais ou próprias do autor) para causar determinados efeitos de sentido no leitor. Aproveite para estudar aspectos linguístico-discursivos a partir das necessidades levantadas pelos alunos, trazendo explicações, exemplos e atividades lúdicas para praticá-los.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Em outro exercício de reescrita coletiva, novamente o OFE evidencia a diferença entre o ato de avaliar e reescrever e o ato de revisar e corrigir. Para a avaliação de uma crônica, são sugeridas perguntas de natureza discursiva e textual (conforme Figura 104). O professor deve ouvir as sugestões dos estudantes e, então, organizar a reescrita do texto. Depois disso, o professor pode selecionar trechos específicos para reescrever ou revisar, aproveitando o momento para refletir sobre os usos da língua. Ao final da proposta de atividade, o caderno reforça a reflexão acerca das diferenças entre avaliar e corrigir. De acordo com o material, é “uma importante tarefa da escola” entender que o texto do aluno é um instrumento para ele expressar o que quer dizer e não “um espaço em que se procuram erros, lacunas, falhas”, a escrita, nesse sentido, é um processo cheio de idas e vindas, “em que reformulamos também ideias e pensamentos, além de fazer correções gramaticais e ortográficas” (OCASIÃO, 2016).

### Figura 104 – Reescrita e revisão coletiva de uma crônica

- Como podemos reescrever esse texto para que as frases não sejam tão explicativas, mas sugiram a emoção da autora, despertando a imaginação, envolvendo o leitor?
- Como é a Bela Vista? É preciso ampliar um pouco as referências locais.
- Há passagens que se repetem e podem ser modificadas, ou as repetições são necessárias?
- Alguns trechos podem ser reagrupados?
- As onomatopeias são precisas, adequadas? Poderíamos fazer uso do samba-enredo da escola?
- O título mostra que o texto falará sobre uma escola de samba, ou sobre o carnaval, mas instiga a imaginação do leitor? Faz referência ao episódio central da crônica?
- Depois de cada pergunta, espere os alunos se manifestarem. Ouça as contribuições e só então as materialize, escrevendo a nova versão do texto.

Essa é uma sugestão, mas há outras formas de fazer a reescrita coletiva. Depois da análise de todos os textos, escolha alguns trechos que precisam ser revisados e reescritos e fragmentos de várias produções que apresentam o mesmo tipo de problema e faça atividades de reflexão sobre a língua portuguesa com eles. Você, por certo, vai encontrar sua própria forma de realizar essa etapa.

É preciso ver o texto do aluno como um instrumento para ele comunicar o que quer, e não como um espaço em que se procuram erros, lacunas, falhas. Se entenderem que a escrita é um processo, cheio de “vai e vem”, em que reformulamos também ideias e pensamentos, além de fazer correções gramaticais e ortográficas, fica muito mais fácil. Essa é uma importante tarefa da escola!

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Apesar de todo o cuidado que o material teve em diferenciar a avaliação da correção e a reescrita da revisão, ao final da atividade, quando se propõe que os educandos façam uma reescrita individual da produção final, apresenta-se o “Roteiro para a revisão da crônica” (Figura 105). Esse roteiro para *revisão*, semelhantemente ao roteiro analisado anteriormente neste subcapítulo, apresenta orientações, em sua maioria, para a *reescrita* da produção final, ainda que mescle, sem nenhuma distinção, revisão e reescrita. O aluno é convidado a dar conta de questões como “O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?” simultaneamente a “Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?”.

Figura 105 – Roteiro para revisão do OFE

**Roteiro para a revisão da crônica**

- ▶ O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?
- ▶ Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
- ▶ E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor? Há um modo peculiar de dizer?
- ▶ Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
- ▶ As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
- ▶ Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
- ▶ Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
- ▶ O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
- ▶ No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
- ▶ Faz uso de verbos de dizer?
- ▶ Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
- ▶ Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
- ▶ O título mobiliza o leitor para leitura?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Outra questão que nos chama a atenção, ainda em relação à reescrita, diz respeito a como o OFE se preocupa em deixar mais definidas as orientações voltadas às ações do professor como avaliador. No PE e no SBL, apesar de os materiais reforçarem a importância da reescrita e de que o professor deveria assumir um papel relevante nesse processo, não havia orientações muito precisas em relação a *como* o professor poderia assumir esse papel. Como vimos em item anterior, no OFE, o processo de avaliação diagnóstica é bastante elucidado: há exemplos de como o professor pode agir em relação à produção inicial dos alunos. Quanto à avaliação da produção final, o caderno propõe que o educador prepare orientações particularizadas para os textos de cada educando, auxiliando-os no processo de aprimoramento de seus textos (conforme Figura 106).

### Figura 106 – Orientações para intervenções na produção final do OFE

Para o aprimoramento coletivo, você vai utilizar uma das crônicas escritas na oficina anterior para ser reescrita nesta oficina. Para tanto vai precisar da autorização do aluno (autor) que a escreveu para que o seu trabalho seja analisado. E, na reescrita individual, sempre que possível, prepare orientações particularizadas, que ajudem os alunos a aperfeiçoar seu próprio texto.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.

Ainda sobre a avaliação e a reescrita da produção final, o material esclarece que, embora a autoavaliação seja incentivada, o professor não pode escapar desse processo, devendo dar atenção especial para alguns alunos durante o aprimoramento de seus textos (conforme Figura 107). A orientação é bastante prática: “sente-se ao lado dele e faça perguntas, leia o texto em voz alta” ou “prepare um bilhete com observações individualizadas, que orientem os alunos a rever e aperfeiçoar o texto” (OCASIÃO, 2016). Tendo em vista que “a reescrita do texto é primordial, mas um pouco trabalhoso” (OCASIÃO, 2016), é importante que a Olimpíada auxilie os educadores, tornando esse processo o mais claro possível.

### Figura 107 – Sugestões de intervenções na produção final do OFE

2. Peça aos alunos que assinalem no texto tudo o que pretendem modificar.
3. Fique atento, pois alguns alunos vão precisar de atenção especial para o aprimoramento do texto. Nesse caso, sente-se ao lado dele e faça algumas perguntas, leia o texto em voz alta para que ele perceba o que não ficou claro, onde estão os problemas.
4. Também, sempre que possível, prepare um bilhete com observações individualizadas, que orientem os alunos a rever e aperfeiçoar o texto. Encoraje os alunos a superar mais esse desafio.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html). Acesso em fev 2019.a

Ainda sobre o excerto acima, podemos ressaltar o fato de que, embora a autoavaliação seja um processo essencial para a construção dos alunos como autores autônomos, é necessário que o professor, como um leitor mais experiente, seja um parceiro do aluno nesse processo de reescritas (SIMÕES e FARIAS, 2013; REVISAR, 2010; MENDONÇA, 2016). Nesse sentido, este caderno parece ser mais coerente com a proposta teórica da Olimpíada.

Outro ponto a ser ressaltado é que, nesta mediação, não cabe ao professor dar respostas prontas, as quais apagariam a autoria dos alunos e a autonomia de eles decidirem sobre sua própria escrita (SILVA e SUASSUNA, 2015). No excerto que destacamos, recomenda-se que o docente faça perguntas para que os alunos percebam o que não ficou claro e onde estão os problemas das suas crônicas, ou seja, auxiliar os alunos com a reescrita de seus textos não é dar uma resposta pronta, mas orientá-los para que eles mesmos encontrem as melhores soluções para seus textos.

Chama-nos a atenção ainda que o material sugere o uso de bilhetes orientadores que ofereçam sugestões individualizadas e que estimulem a reescrita. Aqui, a Olimpíada recupera a função desse instrumento de avaliação, o qual, como vimos, é sugerido em diversos materiais de orientação teórica. O bilhete, segundo Simões e Farias (2013), é importante porque permite ao professor, justamente, oferecer orientações individualizadas em meio à heterogeneidade das dificuldades que os alunos apresentam numa turma. Além disso, como ponderamos anteriormente, o bilhete estimula a reescrita dos alunos por tensionar o olhar do avaliador para as qualidades do texto e para o conteúdo que o aluno quis dizer, e não somente para a forma da escrita ou para os erros gramaticais (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011); também estabelece com o aluno um tom informal de conversa, de diálogo (SIMÕES e FARIAS, 2013). No entanto, o uso dessa ferramenta não é fomentado em todos os cadernos, embora amplamente mencionada em muitos textos teóricos presentes no Portal da Olimpíada; um pequeno ajuste, como disponibilizar os links desses textos, já atenuaria essa lacuna do material didático.

No PV, assim como nos demais cadernos, trabalha-se com a reescrita coletiva, reforçando a ideia de que reescrever é um ato fundamental para o processo de aprendizagem da escrita (conforme Figura 108). Nessa mesma atividade, a Olimpíada reforça a ideia de que, embora a avaliação em pares e a autoavaliação sejam processos importantes, o professor não pode deixar de assumir seu papel como mediador, como leitor mais experiente, devendo valorizar a participação dos alunos, mas interferir “com suas contribuições, quando necessário” (PONTOS, 2016).

**Figura 108 – A importância da reescrita para organizar as informações apreendidas**

A reescrita em grupos deve ajudar os alunos a organizar uma síntese das principais informações apreendidas nas oficinas anteriores até que chegue o momento de escrever o texto final, que será individual. Talvez não seja possível fazer essa reescrita em uma única

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniao/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniao/index.html). Acesso em fev 2019.

Em relação à produção final do PV, ao professor é dito que será o momento de ler os textos dos alunos e fazer indicações do que pode ser melhorado (conforme Figura 109). Ressalta-se ainda que a avaliação atenderá a diferentes demandas: alguns alunos precisam de indicações mais pontuais e outros somente de alguns apontamentos. Ao longo da oficina, é afirmado ao professor que “recolha as produções dos alunos para indicar alterações que devem ser feitas para aprimorar o texto” (PONTOS, 2016). Estimula-se então que o professor indique alterações, faça apontamentos, mas não é discutido como o professor deve fazer tais

indicações. O bilhete orientador, ferramenta tão cara aos materiais de orientação teórica, acaba sendo mais uma vez tangenciado pelo material de orientação prática.

#### Figura 109 – A reescrita da produção final no PV

Agora é o momento de observar o resultado de seu trabalho! Leia os artigos de opinião produzidos por seus alunos e faça indicações, em cada um deles, do que pode ser melhorado. Alguns alunos precisarão de dicas bastante pontuais; para outros, alguns apontamentos serão suficientes. Você, que os conhece, fará as indicações necessárias para que todos aprimorem os textos.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

No que diz respeito à diferença entre revisar e avaliar, no PV, a confusão permanece. A “Revisão Final” tem o objetivo de “revisar e melhorar o texto individual” (PONTOS, 2016). Nessa atividade, disponibiliza-se um “Roteiro de orientação” para que os alunos realizem a revisão e melhoria de seus artigos (conforme Figura 110). Nesse roteiro, outra vez, os alunos são incentivados a realizar o processo de reescrita e revisão simultaneamente: ao mesmo tempo em que devem verificar se seu texto mobilizou diferentes vozes da polêmica que está sendo abordada, devem verificar se usaram a pontuação corretamente e se não repetiram palavras.

#### Figura 110 – Roteiro de orientação do PV

##### Roteiro de Orientação

- Seu artigo parte de uma questão polêmica?
- Você colocou o leitor a par da questão?
- Tomou uma posição?
- Introduziu sua opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”?
- Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: “Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...”.
- Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como “pois”, “porque”?
- Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?
- Concluiu o texto reforçando sua posição?
- Verificou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
- Encontrou um bom título para o artigo?

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/index.html). Acesso em fev 2019.

Além da reescrita-revisão proposta pelo “Roteiro de orientação”, orienta-se que o professor deve realizar, antes da versão definitiva do artigo que participará do programa e que será publicado em algum ambiente para que outras pessoas possam ler, outra revisão das produções textuais (conforme Figura 111). Tendo em vista a metodologia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), outra vez reiteramos que a *revisão* é um processo importante da escrita, imprescindível para textos que serão publicados, porém a revisão deve se dar depois de todas as idas e vindas do texto durante o processo de *reescrita*. Por conseguinte, o que se propõe na atividade 7 (Figura 112) seria o momento mais oportuno para se realizar a revisão; o roteiro poderia tratar de outros aspectos que ainda dizem respeito à reescrita.

#### **Figura 111 – Revisão da produção final do PV**

7. Por fim, faça mais uma revisão do texto de seus alunos e peça-lhes que escrevam, com base nessa correção, a versão definitiva.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opinioao/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opinioao/index.html). Acesso em fev 2019.

A partir dessa análise, constatamos que a reescrita, como ato inerente à escrita, é promovida pelos quatro Cadernos Virtuais. Em todos eles, há momentos destinados para que os alunos voltem aos seus textos, ou a outros textos, com o intuito de aprimorá-los. Muitas vezes, contudo, não há orientações claras em relação a ação dos professores durante esse momento. Embora os cadernos ressaltem a importância do educador durante as reescritas, as orientações se voltam mais às ações dos alunos. Insistimos em lembrar que promover a autonomia é um ponto muito relevante, mas, de acordo com Simões e Farias (2013), algumas vezes, principalmente quando os alunos estão iniciando seus ensaios com a escrita, o professor precisa ajudar, orientar esses alunos.

Pensamos que, visto ser um processo trabalhoso, necessitaria de mais atenção nos materiais de orientação prática da Olimpíada, principalmente no que diz respeito a como intervir nas produções textuais dos estudantes. Apenas o OFE traz orientações mais explícitas. Acreditamos ser relevante que se insistisse mais, nos outros cadernos, por exemplo, na questão de o professor se posicionar como um leitor dos seus alunos, olhando para o conteúdo de seus textos e tecendo comentários sobre isso, e não somente sobre a forma das produções. Também seria importante deixar claro que avaliar não implica oferecer a “resposta certa”, mas elaborar sugestões que o façam refletir sobre a língua, sobre seu texto; ampliando, assim, as capacidades discursivas dos alunos.

Ademais, o bilhete orientador, tão valorizado nos materiais de orientação teórica, parece esquecido nos de orientação prática, tendo sido sugerido apenas no OFE. Um caminho fácil, como ponderamos, para preencher essa lacuna dos cadernos seria disponibilizar o link de alguns textos da *Na Ponta do Lápis* sobre avaliação, como foi feito com o texto *Conversa vai, escrita vem* (SIMÕES e FARIAS, 2013) no PE (apesar de acreditarmos que o texto tenha sido disposto não no momento mais oportuno da sequência didática).

Outra questão que requer ser melhor formulada é a definição e a diferenciação de revisão e reescrita. Ao menos no PE e no OFE, a diferença é marcada em algumas atividades, porém, no geral, há uma grande confusão relativa ao uso desses dois processos. Às vezes, são usados como sinônimos, às vezes suas funções são trocadas e às vezes aparecem como processos simultâneos. Acreditamos que seria importante, conforme as orientações teóricas expostas pela própria Olimpíada, desvincular os dois processos, oferecendo momentos distintos para cada uma das ações.

Ademais, é necessário lembrar que a revisão também faz parte das práticas de escrita da nossa sociedade, mas ela se dá por um motivo – adequar-se a uma situação interlocutiva que requeira um cuidado com as questões formais da língua. Tornar isso claro para o aluno seria mais produtivo que apenas o mandar revisar a ortografia das palavras toda vez que escreve uma nova versão da sua produção. Ao mostrarmos que a revisão se dá sobre um texto pronto, antes de sua publicação, para atender a uma situação de produção específica, estaríamos ensinando-os algo que é parte das nossas práticas letradas.

## 6.6 AO LONGO DOS CADERNOS VIRTUAIS, PROMOVE-SE O USO DAS GRADES DE AVALIAÇÃO?

Conforme apresentamos no capítulo anterior, Mori (2016), ao lembrar que a avaliação é uma questão importante mas “espinhosa”, resgata, em vídeo publicado na seção *Especial Avaliação de Textos*, a contribuição da grade de avaliação no trabalho dos professores com a Olimpíada de Língua Portuguesa. De acordo com a colaboradora da OLPEF (2016), usar as grades dos Cadernos Virtuais proporciona maior clareza quanto aos critérios de avaliação. Mori (2016) ainda destaca que a grade não deve ser usada apenas como um instrumento de “correção” do produto final, mas que pode ser usada para orientar a escrita, a reescrita e a revisão das produções dos alunos.

No capítulo 3, vimos que “é através da avaliação que tornamos público e que podemos sinalizar ao estudante o que valorizamos como objeto de aprendizagem” (DILLI, SCHOFFEN e SCHLATTER, 2012). De acordo com os Referenciais Curriculares (RIO GRADE DO SUL,

2009), os alunos devem tomar conhecimento dos critérios de avaliação, pois é fundamental que compreendam de que modo sua produção será julgada. Desse modo, os estudantes podem afinar seu texto de acordo com os parâmetros que são esperados de sua produção.

Schlatter e Garcez (2014, p. 43), em texto publicado na revista da Olimpíada sobre as grades de avaliação dos Cadernos Virtuais, reforçam “a necessidade de todos conhecerem os critérios de avaliação para, assim, avançarem como leitores cada vez mais conscientes e capazes de relatar os conhecimentos apreendidos, nomear os recursos que usaram para a escrita e atentar para o que ainda podem melhorar”. Nesse sentido, o uso da grade proporcionaria maior autonomia a esses estudantes, os quais poderiam refletir mais sobre os usos que fazem da língua, sendo capazes de nomear as estratégias que escolheram para seus textos.

Cabe ainda destacar, como vimos no capítulo 3, que as grades “devem ser produzidas de modo afinado aos objetivos da unidade didática em questão” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117). Em outras palavras, uma grade de avaliação não pode prever que os alunos atendam a critérios que não foram trabalhados em aula.

A grade de avaliação é uma ferramenta indicada pelos próprios autores da proposta de sequência didática. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a grade é importante porque facilita que haja um diálogo em comum entre docente e discentes, tornando claro para todos os participantes o que é esperado das produções textuais. Ademais, pode auxiliar o professor com a avaliação diagnóstica ao estabelecer um panorama da situação de aprendizagem da turma: em que critérios os alunos encontram mais dificuldades, em quais eles já estão bem.

Isto posto, entendemos que a grade de avaliação pode ser uma ferramenta importante no trabalho do professor com os gêneros discursivos. Tendo em vista os aspectos aqui retomados e outras questões discutidas sobre esse instrumento avaliativo no capítulo 3 deste trabalho, analisaremos, neste subcapítulo, as grades de avaliação dispostas nos Cadernos Virtuais.

A Olimpíada disponibiliza uma grade de avaliação para cada um dos quatro gêneros discursivos que participam do concurso. Essas grades podem ser acessadas na barra superior dos Cadernos Virtuais, no item *Critérios de Avaliação*. O que chama a atenção é o fato de que não há, nesse item, nenhuma explicação, nenhum texto, além da própria grade. Ademais, ao longo de todas as oficinas de todas as sequências didáticas, não há nenhum comentário indicando o uso da grade de avaliação; o termo “grade de avaliação” não é mencionado em nenhum momento nas oficinas dos quatro Cadernos Virtuais.

Conforme Mori (2016), quanto mais os professores e alunos usarem a grade de avaliação, melhor serão os resultados da sequência didática. Porém, a sequência didática não

indica aos professores *quem, quando e como* usar essa ferramenta. Se a grade é tão importante para orientar a escrita e reescrita dos alunos (MORI, 2016), mostrando a todos os participantes quais são os critérios esperados em seus textos, o que proporcionaria maior autonomia a esses autores-aprendizes (SCHLATTER e GARCEZ, 2014), por que não valorizar o uso dessa ferramenta nos Cadernos Virtuais? Levando em conta o objetivo a que se propõe a Olimpíada – a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa – dispor a grade de avaliação, isolada, como se pudesse se autoexplicar, não garante que a ferramenta seja apreendida e usada em todo seu potencial.

Para reforçar nosso ponto de vista, recordamos a fala de Scaramucci (2005), sobre a divulgação das grades de avaliação em exames de larga escala: embora a divulgação da grade promova que todos tomem conhecimento dos critérios de avaliação, e isso é algo importante, apenas divulgar a grade, sem nenhum suporte que fundamente seu uso, seus princípios, pode causar um efeito retroativo negativo. Para a autora, a divulgação do instrumento

sem as necessárias condições, considerando nossa cultura de ensinar e avaliar, corre o risco de transformar-se em um instrumento pernicioso, que incentiva práticas avaliativas em detrimento de práticas saudáveis de ensino, podendo levar à transposição de uma situação de avaliação para uma situação de ensino sem a necessária adaptação metodológica que essa transposição pressupõe e sem levar em conta as características dos contextos individuais (SCARAMUCCI, 2005, p. 52).

É necessária a ressalva de que a situação da Olimpíada de Língua Portuguesa não é a mesma que a de um vestibular – caso analisado por Scaramucci. Ao mesmo tempo, a OLPEF oferece um concurso, do qual participam milhares de professores de todo o Brasil, cuja finalidade é formar professores, difundindo o ensino de gêneros do discurso na rede pública, e, assim, melhorar a qualidade de leitura e escrita dos alunos. Dessa maneira, em todo o material preparado pela Olimpíada, há um efeito retroativo intencionalmente pensado, isto é, o objetivo de fornecer os Cadernos Virtuais não é necessariamente selecionar os melhores textos dos melhores alunos das escolas públicas brasileiras, mas promover uma metodologia de ensino para que os professores de Língua Portuguesa passem a introduzir em suas aulas.

Portanto, acreditamos que seria interessante que se elaborasse um texto introdutório, mesmo que breve, sobre a importância dessa ferramenta e seus usos possíveis a ser publicado junto da grade, no item *Critérios de Avaliação*. Outra solução, talvez mais simples que elaborar um texto, seria disponibilizar o link do texto *Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto* (SCHLATTER e GARCEZ, 2014) e/ou do vídeo *Bate papo virtual: avaliação de textos* (MORI, 2016). Tendo em vista que esses textos foram escritos após a primeira publicação dos cadernos, justamente com o intuito de complementar o percurso formativo do professor que

trabalha com a Olimpíada, seria interessante que o caderno pudesse facilitar esse caminho formativo percorrido pelos educadores, ofertando os links no próprio Caderno.

Ademais, seria importante que, ao longo das sequências didáticas, houvesse orientações que indicassem o uso da grade: torná-la pública aos alunos antes da produção final a fim de que estes possam estar conscientes de como serão avaliados pela Olimpíada, caso sejam indicados ao concurso, e, assim, ajustar melhor seus textos; indicar como ferramenta que auxiliasse o docente a elaborar as intervenções orientadoras da reescrita; ou, ainda, sinalizar que o professor pudesse usá-la como parâmetro para as anotações da avaliação diagnóstica após a produção inicial.

Neste subcapítulo, ao analisar as grades de avaliação dos Cadernos Virtuais, ponderamos sobre quatro caminhos possíveis para o aprimoramento desse aspecto nos materiais. Primeiramente, é necessário rever o isolamento da grade no item *Critérios de Avaliação*, cabendo a inclusão de um texto explicativo, ou de links para textos que dissertem sobre o uso das grades. Também seria importante que o uso das grades fosse indicado ao longo das oficinas, salientando ao professor quando e como esse instrumento de avaliação pode ser melhor aproveitado na sequência didática proposta pela Olimpíada e, ainda, posteriormente ao trabalho feito com a Olimpíada, como uma ferramenta a ser incorporada ao cotidiano escolar.

## 6.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS CADERNOS VIRTUAIS

Para encerrar este capítulo, buscando sintetizar as ponderações feitas sobre os Cadernos Virtuais, neste subcapítulo, retomo os aspectos abordados pelas perguntas que guiaram nossa pesquisa, reiterando os pontos de convergência e divergência entre o material teórico e os Cadernos Virtuais que apareceram ao longo da análise e nossas sugestões de melhoria.

- *Os critérios e instrumentos de avaliação propostos nos Cadernos Virtuais são coerentes com o que é trabalhado ao longo dos cadernos? Esses critérios de avaliação são construídos coletivamente? Oportuniza-se que todos os participantes tomem conhecimento desses critérios de avaliação?*

Em relação à coerência entre os critérios e instrumentos de avaliação, é possível afirmar que a Olimpíada, em geral, propõe um trabalho que interliga os conteúdos desenvolvidos nos módulos e os critérios que figuram nas tarefas de produção e nos instrumentos de avaliação. Porém, alguns aspectos, especialmente os mais formais, aparecem em alguns instrumentos de avaliação e não são contemplados pelas atividades das sequências

didáticas. Quanto a isso, pensamos que, como tratamos melhor no subcapítulo 6.5, separar a reescrita da revisão, colocando esta como um processo de finalização pré-publicação, daria conta de tirar dos instrumentos de avaliação alguns critérios de cumprimento de ortografia e pontuação, por exemplo, que não foram trabalhados ao longo das oficinas.

No que tange à explicitação dos critérios, ao longo dos cadernos, busca-se construir com ou mostrar-se aos alunos, antes de suas produções, listas de perguntas que continham os critérios de avaliação de suas produções. Por outro lado, esse aspecto é prejudicado por não haver nenhuma referência à grade de avaliação, o que poderia ser resolvido, como tratamos melhor no subcapítulo 6.6, se se colocasse indicações de uso desse instrumento em determinados pontos das sequências didáticas.

- *Os critérios e instrumentos de avaliação utilizados nos Cadernos Virtuais são consistentes em relação ao construto de linguagem adotado pela Olimpíada?*

Embora, em muitos momentos, os cadernos salientem que escrevemos e condicionamos nossas escolhas linguísticas tendo em mente um interlocutor, um propósito etc., em diversos instrumentos de avaliação (incluindo as grades), aspectos formais da estruturação do texto, das convenções de escrita e de outros recursos linguísticos apareceram como aspectos desconectados da situação de produção.

Para evitar que os critérios de avaliação recaiam sobre uma análise do cumprimento ou não das convenções de escrita de modo descontextualizado ou para evitar que a escrita dos textos dos alunos seja apenas um cumprimento de uma lista de regras dos gêneros discursivos, é necessário que, antes das atividades de produção textual, explicita-se a situação de produção e/ou que as perguntas constantes nos instrumentos de avaliação abarquem a situação interlocutiva. Assim, todos os recursos linguísticos, incluindo os mais formais, serão mobilizados pelos alunos e avaliados pelo professor de acordo com uma situação concreta de uso da língua.

- *Ao longo dos Cadernos Virtuais, promove-se a avaliação em pares e a autoavaliação?*

Sobre a promoção de práticas avaliativas que transgridem o modelo habitual em que apenas o professor pode avaliar e somente o aluno é avaliado, constatamos que os cadernos oferecem atividades que envolvem a autoavaliação do aluno, a autoavaliação do professor e a avaliação em pares, ainda que algumas orientações em relação à autoavaliação dos alunos, principalmente na etapa de produção inicial, possam ser melhor esclarecidas.

- *Ao longo dos Cadernos Virtuais, a avaliação é tomada como um processo contínuo? Promove-se a avaliação diagnóstica?*

No que diz respeito a incentivar a avaliação como um processo contínuo, todos os Cadernos Virtuais destacam a importância de o professor realizar a avaliação diagnóstica dos

textos dos alunos. Apesar disso, seria interessante que se padronizasse em todos os cadernos a reescrita (ou não) da produção inicial. Ademais, cabe destacar que, no OFE, as orientações relativas à avaliação diagnóstica são muito mais esclarecedoras e que seria conveniente que os demais cadernos também fossem mais claros nesse aspecto.

- *Ao longo dos Cadernos Virtuais, promove-se a reescrita? Promove-se o uso do bilhete orientador?*

Em relação à reescrita, todos os materiais fomentam atividades de aprimoramento das produções dos alunos. Porém, apenas no OFE, são oferecidas orientações mais claras, incluindo o uso do bilhete orientador, o uso de intervenções que se configuram como sugestões e não como “verdades absolutas”, o uso de intervenções que também destacam os pontos positivos das produções, e a postura do professor como leitor interessado pelo conteúdo dos textos dos alunos. Tendo em vista a importância da reescrita e do papel do professor nessa etapa da sequência didática, poderiam se oferecer alguns textos como suporte teórico. Outro caminho que poderia melhorar essa questão seria “importar” o modelo utilizado no caderno OFE.

Ademais, há uma certa confusão quanto à utilização dos conceitos *reescrita* e *revisão* ao longo das sequências didáticas, os quais, embora distinguidos nos materiais de orientação teórica, são constantemente confundidos no material de orientação prática. Como já foi dito, é importante que essas atividades sejam desvinculadas, havendo atividades separadas para cada um dos processos.

- *Ao longo dos Cadernos Virtuais, promove-se o uso das grades de avaliação?*

Por fim, tratamos das grades de avaliação. Apesar de todos os cadernos terem uma grade de avaliação, há algumas questões que podem ser aprimoradas. Para que seu uso seja mais eficiente, seria necessário que o material fizesse algumas referências quanto ao uso desse instrumento no decorrer das oficinas, e que se elaborasse um pequeno texto explicativo a ser publicado com a grade no item *Crterios de Avaliao*, ou, ainda que se disponibilizassem links que levem a textos que abordem essa questão.

De forma geral, concluímos que os materiais de orientação prática parecem dialogar com os materiais de orientação teórica. Apesar disso, há alguns aspectos (como a avaliação de aspectos formais descontextualizados, a diferença entre revisão e reescrita, a orientação do uso do bilhete orientador e da grade etc.) que poderiam ser melhor afinados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica realizada neste trabalho, ficou em evidência que a avaliação no âmbito escolar, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, ainda é um “problema” a ser considerado. Embora se discuta amplamente no Brasil sobre o ensino de gêneros discursivos ao menos desde a publicação dos PCNs, no final da década de 90, e sobre práticas avaliativas formativas desde a LDB, em 1996, práticas tradicionais, que veem o texto como uma forma de exercitar regras gramaticais descontextualizadas e a avaliação como sinônimo de correção, verificação e classificação, ainda se conservam no ambiente escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2009; DALBEN, 2006; SOUZA, 2015).

A avaliação, desde a perspectiva tradicional, se coloca como um instrumento de verificação: trabalha-se um conteúdo durante um determinado período e depois se verifica se o aluno consegue ou não reproduzir tais conteúdos (LUCKESI, 1996). A avaliação, nessa lógica, não é preocupada com a aprendizagem, mas um instrumento de exclusão – aqueles que aprenderam ganham boas notas, são aprovados; aqueles que não aprenderam ganham notas ruins, são reprovados. Não há uma preocupação em entender por que alguns alunos vão bem e outros nem tanto, tampouco há uma preocupação em fazer com que esses alunos que não vão tão bem passem a aprender.

Entretanto, é necessário olhar para esse erro não com olhos de inquisidor, mas com olhos que buscam compreender por que ele acontece e que tentam encontrar caminhos para que ele não mais aconteça (ANTUNES, 2006). Uma avaliação, nesse sentido, é promotora da aprendizagem (SIMÕES et al., 2012; SCHLATTER e GARCEZ, 2012). Ela retorna para o aluno não como um ponto final, uma sentença, um rótulo – o que podemos chamar de avaliação classificatória –, mas como uma orientação, um diálogo, uma proposta de melhoria – o que podemos chamar de avaliação dialógica.

Em relação ao ensino de língua, a avaliação também passa por esse movimento no qual disputam o espaço escolar práticas tradicionais e dialógicas. Numa perspectiva tradicional, avaliar se coloca como sinônimo de corrigir e as intervenções avaliativas do professor se voltam à correção dos erros nos textos dos alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Nessa visão, o texto não é visto como um enunciado que se dá sob a forma de um gênero discursivo e, por “erro”, entende-se qualquer desvio da norma padrão, como se esta fosse a única forma possível de se usar os recursos da língua. Porém, desde um ponto de vista discursivo, o texto e todos os recursos linguísticos que o compõem são condicionados por uma situação de produção, isto é, o contexto (quem escreve, para quem se escreve, com que propósito, em que esfera da atividade humana, em que momento histórico etc.) é quem orienta

as escolhas linguísticas que fazemos em nossos enunciados (BAKHTIN, 2011). Desse modo, precisamos rever a ideia de *erro* pela de *mais ou menos adequado* a uma determinada situação de produção (ANTUNES, 2006), avaliando os textos sob a ótica dos gêneros do discurso, ou seja, como produções concretas, contextualizadas (DILLI, SCHOFFEN e SCHLATTER, 2012; SCHOFFEN, 2009). Nesse sentido, entendemos que, para superar uma visão tradicional da avaliação textual, é necessário que se supere a visão tradicional que se tem sobre a língua e sobre o ensino de língua.

Além disso, devolver para o aluno um texto repleto de marcações que evidenciam somente suas falhas desestimula-o a seguir produzindo (PEREIRA, 2013; SILVA e SUASSUNA, 2015). Apenas sinalizar os erros não garante a aprendizagem. Para que possamos reafirmar o caráter dialógico da linguagem, antes de sermos corretores de nossos alunos, precisamos encarar seus textos como leitores interessados pelo que eles têm a nos dizer (RIO GRANDE DO SUL, 2009; CONCEIÇÃO, 2004 apud PASIN, 2018), evidenciando seus pontos fortes, identificando seus pontos fracos e os orientando para que possam melhorar essas fraquezas (ANTUNES, 2006).

Essa visão dialógica da língua e da avaliação textual permeiam o discurso dos professores, os quais entendem que práticas avaliativas classificatórias podem não trazer bons resultados e expressam o desejo de superá-las (DALBEN, 2006; SUASSUNA, 2014). Apesar disso, ainda há muita dificuldade em se levar para a prática aquilo que parece ser um consenso na teoria (SUASSUNA, 2014).

Ainda é complexo e custoso, aos docentes, realizar práticas avaliativas dialógicas, discursivas, seja porque nossas práticas pedagógicas respondem a um modelo de sociedade opressor e excludente (LUCKESI, 1996); seja porque a organização e o ritmo do sistema escolar não proporcionam oportunidades de mudança (SUASSUNA, 2014); seja porque os professores precisam transcender seus movimentos individuais e pensar em ações coletivas para poder quebrar com esse sistema (SILVA e SUASSUNA, 2015); seja porque não temos cursos de licenciatura que ofereçam formação de qualidade em relação à avaliação (FURTOSO, 2008); seja pelo processo que Geraldi (1996 apud SILVA e SUASSUNA, 2015) denominou *ortodoxia escolar*, entre outros. São muitos os motivos que dificultam a superação da visão tradicional nas práticas avaliativas e uma das possíveis soluções seria investir na formação de professores (SCARAMUCCI, 2005; SUASSUNA, 2014).

A Olimpíada de Língua Portuguesa se constitui no meio desse processo, como um programa para a formação de professores que fomenta práticas de ensino de língua sob a perspectiva dos gêneros do discurso. O objetivo do programa, como vimos, é, através de ações voltadas à formação docente, melhorar o ensino de leitura e escrita nas escolas públicas

brasileiras, promovendo, assim, uma maior participação dos alunos oriundos dessas escolas na nossa sociedade, o que poderia gerar mais inclusão social. Por entender que uma formação docente qualificada pode estimular a melhora no ensino de Língua Portuguesa, a Olimpíada oferece, em seu portal *online*, uma série de cursos, artigos, vídeos, entre outras diversas ferramentas, descritas no capítulo 4 deste trabalho, que se direcionam aos professores de língua, refletindo sobre e difundindo boas práticas de ensino.

Entre esses materiais, muitos falam especificamente de avaliação: uma edição especial da *Na ponta do lápis* sobre o assunto, além de vários outros artigos da revista em outras edições que também abordam a avaliação; o espaço *Especial Avaliação de textos*, no qual são publicados vários materiais sobre o tema; a seção específica de aprimoramento de textos no espaço *Percursos Formativos*. Com isso, entendemos que a avaliação – esse assunto tão importante quanto complicado (MORI, 2016; A IMPORTÂNCIA, 2010) – é uma questão recorrente e relevante para a Olimpíada de Língua Portuguesa.

No capítulo 5 deste trabalho, analisamos esses materiais publicados no *Portal da Olimpíada*. Na nossa análise, destacamos alguns pontos para elaborar um panorama do que a OLPEF entende por avaliação. Para a Olimpíada, convém superar o modelo classificatório de avaliação (SUASSUNA, 2014), o qual foca sua ação em corrigir os erros gramaticais dos alunos, não oferecendo respostas “de verdade” àquilo que o discente expressa (SILVA E SUASSUNA, 2015). Superado esse modelo, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo (GOMES-SANTOS, 2016; MADI, 2012) e dialógico (SUASSUNA, 2014).

Nessa perspectiva, em que avaliar não é sinônimo de corrigir, classificar e excluir (SUASSUNA, 2011), mas uma atividade necessária e benéfica para a aprendizagem (SILVA e SUASSUNA, 2015), a avaliação diagnóstica é peça-chave para que passemos a avaliar não só para constatar os erros, mas para constatar o que está bom, o que está ruim e para propor como melhorar o que não está bom (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011; SILVA e SUASSUNA, 2015).

Ademais, é preciso afastar-se da figura do professor-corretor e assumir uma postura de professor-avaliador-leitor, que se interessa pelo que o aluno tem a dizer (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011; ZELMANOVITZ, 2010; SILVA e SUASSUNA, 2015). Para que o professor possa assumir uma postura de leitor do texto dos alunos, é necessário que as tarefas de produção deem conta de situações reais de uso da língua. Desse modo, educador e educando podem se colocar no lugar dos interlocutores de tal situação, pautando seus critérios de escrita e de avaliação a partir das condições dadas na tarefa (e não como um necessário e inevitável cumprimento de normas gramaticais descontextualizadas) (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011; SCHLATTER e GARCEZ, 2014; MARCUSCHI, 2011).

Para a Olimpíada, é importante perceber o texto como um processo que passa por várias idas e vindas, isto é, as reescritas (SIMÕES e FARIAS, 2013; SAMPAIO, 2005; MENDONÇA, 2016; SIMÕES, 2014). Além disso, a reescrita é importante à aprendizagem de escrita porque permite que o estudante reflita sobre os usos que faz da língua (SUASSUNA, 2014; SIMÕES, 2014; SCHLATTER, 2018; MENDONÇA, 2016). Tendo em vista que é uma prática comum àqueles que escrevem e que é uma atividade benéfica ao processo de aprendizagem, a escola precisa promover o trabalho com as reescritas (REVISAR, 2010). A avaliação textual, por sua vez, acontece inserida nesse processo: como uma ação mediadora entre as diferentes versões dos textos (A IMPORTÂNCIA, 2014).

Outra questão levantada pela Olimpíada diz respeito à promoção do aluno como um autor autônomo, o que seria um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa (SILVA e SUASSUNA, 2015; MADI, 2013). Entre as práticas avaliativas que podem promover essa autonomia, destacam-se a autoavaliação (SILVA e SUASSUNA, 2015; SIMÕES e FARIAS, 2013) e a avaliação em pares (MORAIS, 2011; SCHLATTER, 2018) das produções dos alunos. Apesar disso, ressalva a Olimpíada, o docente tem papel fundamental para orientar a reescrita de seus educandos. Ele intervém como um leitor mais experiente capaz de sugerir caminhos para a melhora das produções textuais dos estudantes. E uma das maneiras de construir esses diálogos é através do bilhete orientador (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011; SIMÕES e FARIAS, 2013).

A Olimpíada, nos materiais de orientação teórica que aqui analisamos, ainda destaca que a reescrita precisa se desassociar da revisão (MORAIS, 2011; BRITTO, 2011). A reescrita é um processo que se dá sobre um produto inacabado, em elaboração, atentando-se para questões mais amplas do texto, enquanto a revisão incide sobre o texto pronto, antes de sua publicação, focalizando detalhes mais formais da escrita para poder se adequar a um determinado interlocutor (SIMÕES e FARIAS, 2013; ZELMANOVITZ, 2014; MORAIS, 2011).

Por fim, ainda cabe destacar da nossa análise a importância de se explicitar os critérios de avaliação para os alunos, pois, através deles, os alunos conseguirão afinar melhor sua escrita com aquilo que é esperado de seu texto (SCHLATTER e GARCEZ, 2014). Uma ferramenta que pode funcionar bem nesse sentido são as grades de avaliação (SCHLATTER e GARCEZ, 2014; MORI, 2016).

A partir do levantamento das considerações da Olimpíada sobre avaliação em seus materiais teóricos, é possível constatar que o programa encara a avaliação como um processo dialógico sob a perspectiva dos gêneros discursivos, afastando-se, assim, de um modelo tradicional de educação e avaliação linguística. Consideramos que é muito importante que a

Olimpíada divulgue esses materiais e proporcione reflexões sobre essas práticas avaliativas dialógicas. Entretanto, tornamos ao problema citado anteriormente: no campo da teoria, já há um movimento dos professores em se colocarem ao lado dessa perspectiva mais inclusiva de avaliação. A maior dificuldade é levar essas orientações teóricas ao campo da prática. Por conta disso, acreditamos que, talvez, mais importante que fomentar reflexões teóricas sobre avaliação, seja propor orientações práticas. Tendo em vista isso, propomo-nos a analisar como a avaliação é abordada nos materiais de orientação prática dos cadernos virtuais da OLPEF.

A OLPEF, de fato, extrapola o campo teórico, divulgando materiais de orientação prática. A ação mais conhecida do programa, o concurso, é provavelmente a que mais atinge professores. Em 2016, ano da última edição do concurso, por exemplo, mais de oitenta mil professores de quase noventa por cento dos municípios brasileiros<sup>25</sup> se inscreveram no programa. Conforme expusemos no capítulo 4, para participar do concurso, os professores precisam realizar uma sequência didática que a Olimpíada oferece através dos Cadernos Virtuais. Escolhemos esses materiais para serem nosso objeto de análise do capítulo 5 na medida em que atingem diretamente a prática de diversos professores das mais diversas realidades brasileiras.

Buscando perceber se há coerência entre as discussões teóricas e os materiais didáticos, criamos, a partir do panorama estabelecido no capítulo 5, uma lista de perguntas para guiar a análise dos Cadernos Virtuais. Constatamos, na análise apresentada no capítulo 6, que ambos os materiais, de orientação teórica e prática, dialogam, isto é, não há uma grande ruptura entre o que é proposto em um e em outro. Entretanto, algumas questões nos soaram controversas. Ressalvamos aqui que, ao apontar esses problemas, não temos o objetivo de diminuir a importância do trabalho da OLPEF. Pelo contrário, fazemos esses apontamentos por entender a relevância das ações do programa e a magnitude de seu alcance. As críticas, portanto, têm o intuito de estimular reflexões sobre práticas avaliativas positivas ou negativas, ponderando sobre caminhos para o seu aprimoramento.

Entre as questões controversas, ressaltamos que caberia rever, por exemplo, alguns instrumentos avaliativos dos Cadernos que não levam em conta, entre seus critérios, a situação de produção dos textos dos alunos, esquecendo que escrevemos e escolhemos um ou outro recurso linguístico ajustando-nos a uma situação interlocutiva. Além disso, seria importante fazer uma separação dos processos de reescrita e revisão, os quais se confundem e se sobrepõem nos Caderno Virtuais.

---

<sup>25</sup> Fonte: Portal da Olimpíada. Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/concurso/edicoes-antiores>. Acesso em mar. 2019.

Também caberia oferecer mais orientações em relação às intervenções que os professores poderiam fazer nos textos dos alunos. Apesar de se destacar, no material, a importância de o professor avaliar os textos dos alunos propondo melhorias, não há muitos exemplos ou orientações práticas de como isso pode ser feito. O próprio bilhete orientador é sugerido em apenas um dos cadernos.

Outra questão que poderia ser aprimorada diz respeito às grades de avaliação. Conforme nossa análise, as grades aparecem nos cadernos, mas, no decorrer da sequência didática, não há nenhuma indicação sobre seu uso, assim como não há nenhum texto explicando sua “existência” ali. Seria importante que essa questão fosse revista, já que é um instrumento que facilitaria o contato dos alunos com os critérios de avaliação do concurso do qual eles podem vir a participar.

Apesar desses pontos questionáveis, os cadernos virtuais abarcam tópicos bastante pertinentes no que diz respeito à avaliação dialógica, estimulando, por exemplo, que se faça a avaliação diagnóstica, que se promova a autoavaliação e a avaliação em pares e que se trabalhe a reescrita. Novamente, cabe salientar que os questionamentos feitos em relação ao material de orientação prática da Olimpíada não têm o intuito de depreciar o trabalho feito pelo programa. Por dialogar de modo direto com tantos professores de tantas realidades e formações diferentes, os Cadernos Virtuais são uma importante ferramenta para difundir boas práticas de avaliação que vão de encontro ao modelo tradicional de ensino de língua. Como vimos, essas práticas dialógicas formativas ainda não são as que predominam nas salas de aula, e os professores encontram dificuldade de colocá-las em prática. Nesse sentido, refletir sobre o aprimoramento dos cadernos é, até certo ponto, refletir também sobre a melhora nas práticas dos professores de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A IMPORTÂNCIA de saber avaliar. **Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 7, n. 14, jul. 2010. Editorial. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.
- A OCASIÃO faz o escritor. Caderno Virtual. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/cronica/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/). Acesso em fev 2019.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BACHMAN, L. F. Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. In: **Studies in Second Language Acquisition**, 1988.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.
- BELINKY, T. Tantas palavras, tantas histórias... **Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 2-5, dez. 2009. Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.
- BORTOLOTTI, N. O papel do outro nas escritas de memórias literárias: discutindo relações de ensino e aprendizagem escolar. **Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 7, n. 16, p. 5-9, mar. 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em mar. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 57, de 19 de outubro de 2011**. Estabelece os critérios e os procedimentos para a participação das Instituições Federais de Ensino Superior na implementação do Programa de Olimpíadas Escolares, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de outubro de 2011. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9218-resol57-pdf&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9218-resol57-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRITTO, L. P. L. Verdades Perigosas. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 7, n. 18, p. 28-31, dez. 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

BRITTO, L. P. L. As opiniões sobre o artigo de opinião: como é a avaliação desse gênero de texto?. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 10, n. 24, p. 20-24, mai. 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

CHAPELLE, C. A. **Validity in language assessment**. Annual Review of Applied Linguistics, 1999.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DALBEN, A. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, A. (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

D'ANDREA, R. e RIBEIRO, A. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas**. Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 64-74, 2010.

DILLI, C.; SHOFFEN, J.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita em Língua Adicional orientados por gêneros do discurso. In: **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, M. e BRUGALLI, M. (orgs.). **Avaliação: novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

DOLZ, J. Uma comunidade de aprendizagem. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 11, n. 26, p. 12-17, jul. 2015. Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO J.. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FURTOSO, V. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A.; ANDRADE, O.; REIS, S. (orgs.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá Editora, 2008.

GARCIA, A. L. M. O que dizem os artigos de opinião semifinalistas da Olimpíada 2010. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 6, n. 15, p. 14-19, dez. 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

GERALDI, J. W. “Professor não pode ter medo de errar”. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 4, n. 10, p. 2-3, dez. 2008. Entrevista concedida a América Marinho. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

GOMES-SANTOS, S. N. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 12, n. 27, p. 12-17, jul. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

HEGEL, G. **La ciencia de la lógica**. Ciudad: Ediciones Solar, 1982. Disponível em: <https://cep critico.files.wordpress.com/2013/01/ciencia-de-la-lc3b3gica-hegel.pdf>. Acesso em: 04/10/2017.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

GURGEL, L. H. Uma caixinha de boas surpresas. **Na Ponta do Lápis**. São Paulo, v. 6. n. 13, p. 10-11, fev. 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

IDAS e vindas da escrita. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v.7, n.17, p. 28-33, ago. 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

LIMA, R. M. M. Poemas prontos para voar. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 7, n. 17, p. 16-21, ago. 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUZ, A. O lugar onde vivo – Dentro do tema? Fora do tema? Decisões... **Na Ponta do Lápis**. São Paulo, v. 10, n. 24, p. 16-17, mai. 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

MADI, S. Sequência didática: por que trilhar o caminho proposto. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 9, n. 23, p. 16-21, dez. 2013. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

MANGABEIRA, A.; COSTA, E.; SIMÕES, L. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 42, p. 293-307, 2011. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/259/p2\\_bilheteorientador\\_1uciene.p](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/259/p2_bilheteorientador_1uciene.p) f. Acesso em dez. 2018.

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

MARCUSCHI, B. **Avaliação em Língua Portuguesa – Parte 2**. CEELUFPE, 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/>. Acesso em jan. 2019.

MENDONÇA, M. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 12, n. 27, p. 40-42, ago. 2016. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/259/p2\\_bilheteorientador\\_1uciene.p](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/259/p2_bilheteorientador_1uciene.p) f. Acesso em dez. 2018.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAIS, A. G. Entrevista com Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes. **Revista práticas de linguagem**. Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2011. Disponível em: [http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Entrevista-com-Artur-Gomes-de-Moraes-\\_1\\_.pdf](http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Entrevista-com-Artur-Gomes-de-Moraes-_1_.pdf). Acesso em mar. 2019.

MORI, C. **Bate-papo virtual: Avaliação de textos**. OlimpíadaLP, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/>. Acesso em jan. 2019.

NIEDERAUER, M. Competência Interacional: Critério para avaliação da produção oral em Língua Adicional. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. 53.2, p. 403-424, jul./dez. 2014.

PASIN, N. O. **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras**. 2018. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, M. I. **Saber perguntar ao texto – Imaculada**. OlimpíadaLP, 2013. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/>. Acesso em jan. 2019.

POETAS da escola. Caderno Virtual. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/poema/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/). Acesso em fev. 2019.

PONTOS de vista. Caderno Virtual. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/opiniaio/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/). Acesso em fev. 2019.

REVISAR para escrever bem. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 6, n. 13, p. 16-21, fev. 2010, Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande: Linguagens códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura; língua estrangeira e moderna**. Rio Grande do Sul, 2009.

SAMPAIO, E. D. A reescrita textual: como aprimorar meu texto? **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 11, n. 25, p. 11-16, mar. 2015. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES et al. (orgs). **A redação no contexto do vestibular 2005**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M. Aula de português para a formação de leitores. **Na ponta do lápis**. São Paulo, v. 14, n. 31, p. 36-41, jul. 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em dez. 2018.

SCHLATTER, M. et al.. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M. e GARCEZ, P. A avaliação como aliada da aprendizagem: um contrato entre os participantes. In: **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M. e GARCEZ, P. Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto. **Na Ponta do Lápis**. São Paulo, v. 10, n. 24, p. 38-43, mai. 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

SCHOFFEN, J. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-BRAS**. 2009. Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, J; GOMES, M.; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção textual com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, K. e SANTOS, D. (orgs.). **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes, 2013.

SE BEM me lembro... Caderno Virtual. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/memoria/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/). Acesso em fev. 2019.

SILVA, E. C. N; SUASSUNA, L. A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO AVALIATIVO DA PRODUÇÃO TEXTUAL. **Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 70-91, jul./dez. 2015.

SIMÕES, L. J. **Caminhos da reescrita: Prof<sup>ª</sup> Luciene Juliane [sic] Simões**. Multicultura, 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/percursos/#/escrita/aprimoramento-de-texto/contribuicoes-teoricas/2132/caminhos-da-reescrita>. Acesso em jan. 2019.

SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. e FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. **Na Ponta do Lápis**. São Paulo, v. 9, n. 21, p. 30-39, fev. 2013. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/259/p2\\_bilheteorientador\\_luciene.p](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/259/p2_bilheteorientador_luciene.p) f. Acesso em jan. 2018.

SOUZA, A. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, C. (org.). **Avaliação das aprendizagens e sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

SUASSUNA, L. **Avaliação em Língua Portuguesa – Parte 1**. CEELUFPE, 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/>. Acesso em jan. 2019.

SUASSUNA, L.. Avaliar é preciso. Saber como, também. **Na Ponta do Lápis**. São Paulo, v. 10, n. 24, p. 6-11, mai. 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.

WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ZELMANOVITZ, C. O que está em jogo quando avaliamos os textos dos alunos? **Na Ponta do Lápis**. São Paulo, v. 6, n. 14, p. 8-11, jul. 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/acervo/artigo/2391/revista-na-ponta-do-lapis>. Acesso em jan. 2018.