

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL *

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS' FORMATION: EVALUATION ANALYSIS OF A TEACHING PROPOSAL BASED ON TEXTUAL PRODUCTION

Rute Izabel Simões Conceição¹

RESUMO: Neste artigo apresentamos a análise da avaliação de uma proposta de produção textual aplicada a acadêmicos das habilitações Português Literatura e Português Inglês de um Curso de Letras. A análise indiciária dos dados centrou-se em 4 aspectos das aulas ministradas durante a experiência: os conteúdos estudados; a metodologia; a avaliação da aprendizagem e o relacionamento professor-alunos. Os resultados evidenciaram que houve 95% de índice de (+) satisfação e 0,5% de (-) satisfação com a disciplina, segundo a ótica dos acadêmicos.

Palavras-chave: ensino da escrita; reescrita; avaliação processual.

ABSTRACT: In this paper, we present an evaluation analysis of a teaching proposal based on textual production applied to undergraduate students of Languages, habilitation in Portuguese/Literature and habilitation in Portuguese/English. The initial analysis of the data focused on four aspects from the classes taught throughout the experience: the studied subjects; the methodology; the evaluation of the learning process and the professor-students relationship. The results pointed that 95% of the students were satisfied with the subject whereas only 0,5% of them were unsatisfied with it, according to the students' own opinions.

Keywords: teaching of writing; rewriting; processual evaluation.

¹Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: rute1@terra.com.br.

INTRODUÇÃO

Se considerarmos que toda avaliação, especialmente aquelas voltadas para a verificação da qualidade do ensino-aprendizagem, deve visar à busca de excelência por parte dos responsáveis pelo trabalho realizado, especialmente quando se trata do ensino-aprendizagem, esta investigação justifica-se por se constituir num valioso instrumento de monitoramento e de aferição que poderá contribuir para o estabelecimento de parâmetros da qualidade do ensino, em especial quanto ao ensino da produção textual.

Alinhada à atual política institucional de avaliação da qualidade do ensino que vigora no sistema educacional brasileiro, ao final do trabalho realizado na disciplina Prática de Leitura e Produção Textual II, em 2008, foi solicitado que os alunos avaliassem diferentes momentos do ensino-aprendizagem vivenciados nas aulas, por meio de um texto discursivo. Foi entregue aos alunos um roteiro que visava coletar informações sobre 5 aspectos das aulas ministradas durante a experiência: 1) os conteúdos estudados na proposta e o resultado que cada aluno obteve na dinâmica de escrita e reescrita textual; 2) a metodologia de aplicação dos conteúdos; 3) a avaliação processual realizada; 4) o relacionamento professor-alunos e 5) a bibliografia utilizada. Esses aspectos nortearam a análise dos indícios de (+) satisfação e de (-) satisfação com a disciplina, segundo a ótica dos acadêmicos. Os indícios de possíveis limitações e sucessos vivenciados pelos sujeitos durante a aplicação da proposta foram investigados segundo a perspectiva indiciária proposta por Ginzburg (2003). O principal objetivo deste trabalho é analisar os resultados dessa experiência didática de ensino de produção textual escrita vivenciada por futuros professores de Língua Portuguesa – acadêmicos do sexto semestre do Curso de Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (FACALE/UFGD).

Salientamos a influência direta da referida disciplina na prática dos futuros professores formados no Curso de Letras da FACALE/UFGD. Destacamos também que, embora neste trabalho tratemos da avaliação da qualidade da aprendizagem em uma disciplina específica, não se pode desconsiderar a sua inclusão num processo maior e mais abrangente de avaliação o qual engloba todo o Sistema Educacional brasileiro. Em razão disso, nesta discussão optamos por refletir também a respeito do processo institucional de avaliação do sistema educacional superior, realizado pelo Ministério da Educação no país.

Assim, este artigo foi organizado da seguinte forma: inicialmente, descrevemos a metodologia da investigação e, na segunda parte, discutimos a fundamentação teórica a partir de duas vertentes: a) a da abordagem sociointeracionista, conforme propõe Vygotsky, e b) a dos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 2000); o Exame Nacional de Cursos (ENC), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Na terceira parte, apresentamos a análise dos dados, a discussão dos resultados e as considerações finais.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O *corpus* de análise constituiu-se de 74 textos (37 de avaliação da experiência e 37 de autoavaliação) escritos por 37 acadêmicos que avaliaram a disciplina e o seu próprio desempenho. O instrumento avaliativo foi aplicado no último dia de aula da disciplina, após a divulgação das médias semestrais. Tomou-se o cuidado de realizar a avaliação após o cumprimento de todos os procedimentos para que os alunos tivessem liberdade de se posicionar sem medo de qualquer coação em relação às notas finais, devido a alguma crítica mais contundente que viessem a fazer sobre a experiência vivenciada. Dentre os 37 informantes, 21 são da habilitação em Letras Português/Literatura e 16 são da habilitação em Letras Português/Inglês².

O instrumento de avaliação aplicado aos alunos continha o seguinte roteiro que motivou a elaboração dos textos de avaliação da disciplina aqui analisados.

CURSO DE LETRAS

Avaliação das aulas de Prática de Leitura e Produção Textual II – 2008

ACADÊMICO (opcional): _____

1. Avalie a disciplina Prática de Leitura e Produção Textual II justificando suas afirmações: se você fosse o/a professor/a da disciplina, o que **você repetiria** e o que **você mudaria** no seu trabalho para o próximo ano, no que diz respeito:
 - a. ao conteúdo ministrado;
 - b. à metodologia adotada para ministrar as aulas;
 - c. à bibliografia utilizada/indicada;
 - d. à avaliação dos alunos;
 - e. à relação professor-aluno;
2. Qual a contribuição efetiva que a disciplina Prática de Leitura e Produção Textual II, da forma como foi ministrada, deu/dará para a sua vida prática e para o seu desempenho como cidadão e profissional. Exemplifique.

Este estudo sustentou-se em uma abordagem discursiva dos dados e a análise seguiu as possibilidades metodológicas oferecidas pelo chamado paradigma indiciário (GINZBURG, 2003). Por meio dessa metodologia, recuperamos as relações de sentido que os interlocutores mantiveram entre si através da relação mantida com seus objetos de discurso. A interpretação dos dados ancorou-se na concepção de avaliação prevista nos documentos oficiais supracitados e na abordagem sociointeracionista vygotskyana.

Além do texto de avaliação da experiência vivenciada na disciplina e do texto de autoavaliação escrito pelos alunos, foram utilizados os seguintes instrumentos para re-

²Esta investigação é um recorte do conjunto de estudos realizados no projeto de pesquisa “Ensino-aprendizagem da escrita: estudo da didática da reescrita e de seu impacto na qualidade textual”, desenvolvido na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD. Apoio SESU/MEC/DIFES.

alizamos uma triangulação dos dados: relato escrito pelo professor, com a descrição do processo de ensino- aprendizagem aplicado; manual de trabalho do professor, plano de curso e de aulas e textos escritos e reescritos pelos alunos durante o processo.

A partir da leitura minuciosa do material, foram criadas quatro categorias valorativas – “Muito bom”, “Bom”, “Regular” e “Ruim” – para sistematizar o levantamento dos dados e a análise dos indícios depreendidos. Após a depreensão dos indícios, foi elaborado um quadro geral das ocorrências depois de quantificadas e agrupadas, as quais permitiram uma visualização de possíveis recorrências ou singularidades, fornecendo pistas para a interpretação dos indícios (GINZBURG, 2003) e para a explicação dos posicionamentos dos alunos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

AVALIAÇÃO: MEDIAÇÃO OU “MEDIÇÃO” NO ENSINO- APRENDIZAGEM

Vygotsky é uma das principais referências nos estudos da mediação. Em seus trabalhos, discute a existência de uma intrínseca relação entre o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Ele postulou que a aquisição de conhecimentos se dá pela interação entre o sujeito e o ambiente, por meio das relações intra e interpessoais e de trocas, num processo que denominou de interação. Pode-se dizer que a abordagem do psicólogo sintetiza a concepção de homem como ser biológico e ser histórico-social. Daí sua abordagem ser conhecida como sociointeracionista (VYGOTSKY, 1996). Na perspectiva sociointeracionista, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem é constitutiva do fato de o ser humano viver em sociedade e esses dois processos não podem ser vistos como processos paralelos. Devem, sim, ser vistos como intrinsecamente relacionados. Em outras palavras, para o teórico, as características, e até mesmo as atitudes individuais dos seres humanos, estão sempre impregnadas de trocas com o coletivo (VYGOTSKY, 1998).

Embora os trabalhos de Vygotsky sejam, no âmbito da educação, geralmente voltados para estudos do comportamento infantil, sua teoria se aplica ao estudo da interação em qualquer fase da vida humana. O teórico postulou ser o desenvolvimento psicológico/mental do ser humano dependente da aprendizagem que se dá por processos de internalização de conceitos promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no processo de escolarização (VYGOTSKY, 1998). Contribui para o sucesso na aprendizagem a participação do sujeito em ambientes e práticas específicas que propiciem os conhecimentos desejados.

É nesse sentido que a avaliação é uma prática específica, podendo, no ensino-aprendizagem, ser facilitadora da mediação da aprendizagem, ou assumir apenas o papel de “medidora” ou classificatória ao final de um período de trabalho escolar.

A avaliação educativa e qualitativa da aprendizagem é um procedimento preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) para orientar a intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem. Para o cumprimento desse critério, é necessária a sua utilização não apenas como instrumento de “medição”, mas, sobretudo, como instrumento de mediação.

Para se constituir num instrumento de mediação da aprendizagem, três etapas são preconizadas para a avaliação: a) a etapa diagnóstica, em que se coleta informação global e/ou pormenorizada, reveladora dos conhecimentos possuídos pelo aluno ao ingressarem na universidade e daqueles a serem construídos, bem como das causas subjacentes às dificuldades de aprendizagem; b) a etapa formativa, que é reveladora, tanto ao professor quanto ao aluno, dos progressos realizados e dos problemas a serem superados; c) a etapa classificatória, utilizada ao final do período de ensino-aprendizagem para evidenciar os resultados finais (PROENÇA, 1997).

A avaliação não terá o cunho processual se praticada de modo contrário, somente como “medição” da aprendizagem, se utilizada apenas na versão classificatória, para atribuir uma nota ao final do processo. Nesse caso, a avaliação pouco contribui para o avanço do indivíduo rumo à aprendizagem desejada.

Neste trabalho, a perspectiva processual dará sustentação à análise e interpretação dos dados. E, se a avaliação for assim entendida, terá como principal norte interligar duas ordens de ação avaliativa: uma, é a de verificar, conhecer, organizar informações, constatar a realidade; e outra, é a de questionar, submeter a julgamento, buscar a compreensão do conjunto, interpretar causalidades e potencialidades, construir socialmente os significados e produzir sentidos sobre os objetos aprendidos por parte dos sujeitos do processo.

Na educação, a avaliação realizada no início, durante ou ao final de uma etapa de ensino tem grande importância para levar a uma melhor compreensão do processo desenvolvido. Uma avaliação eficaz deve, sobretudo, carregar consigo a perspectiva da mudança, da busca de soluções para os problemas percebidos, mesmo que não tenham sido previstos e esperados no processo. Durante o processo, a avaliação necessita buscar o estabelecimento de consensos no cotidiano das aulas, para minimizar as dificuldades de aprendizagem. Essas foram questões valiosas para a análise e interpretação dos dados.

A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM COMPROMISSO INTERNACIONAL DO PAÍS COM A QUALIDADE DO ENSINO

Seguindo a perspectiva sócio-histórica, é pertinente situarmos os três períodos históricos que Real (2008) destaca como marcantes na gestão/avaliação do ensino superior no Brasil: 1) o período de 1968 a 1985, que compreende a gestão militar; 2) o período de 1985 a 1995, conhecido como o da Nova República e 3) o período de 1995 a 2002, abrangendo a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Como

forma de estabelecer um recorte, nossa reflexão sobre a avaliação do sistema educacional brasileiro focará, mais especificamente, o período a partir da década de 90, quando começa a ser delineada a configuração do Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro em vigor no país.

Referindo-se à avaliação do sistema educacional do país, o Brasil tem uma política atualizada de avaliação dos diferentes cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES), implantada progressivamente, tendo se intensificado a partir da década de 90. Tal fato é resultado de compromissos assumidos pelo Brasil, quando da participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial. Nessa conferência, assim como na Declaração de Nova Delhi, foi assinado um acordo entre os nove países em desenvolvimento, e de maior contingente populacional do mundo, pela luta para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem “de Todos” por meio da universalização da educação fundamental “para Todos”.

O Ministério da Educação do Brasil, diante dos compromissos assumidos pela nação em âmbito internacional, coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, a ser efetivado de 1993 a 2003. Esse plano foi concebido como um conjunto de diretrizes políticas direcionadas principalmente para a recuperação da escola fundamental. Tal recuperação requeria um compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade. Previa a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. Esse Programa concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Embora tenha recebido ampla adesão das universidades brasileiras, seu desempenho foi afetado pela falta de implementação de apoio por parte do MEC, conforme assevera Palharini:

[...] havia um razoável consenso entre os membros do Comitê no que tange ao descrédito do Programa no âmbito do MEC, bem como desinteresse pela sua continuidade entre a maioria dos ocupantes de cargos de destaque naquele Ministério (2010, p. 2).

Apesar da falta de apoio e do pouco tempo de experiência, o PAIUB promoveu mudanças importantes na dinâmica universitária, pois fomentou um forte diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Acabou, no entanto, transformando-se em um processo de avaliação interna às instituições e o MEC estabeleceu novas modalidades de avaliação.

As novas implementações deram-se a partir da Lei nº 9131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 – em que foram progressivamente instituídos novos mecanismos de avaliação, a exemplo do Exame Nacional

de Cursos (ENC) – o “Provão”. Os cursos de Letras, por exemplo, começaram a ser avaliados em 2008.

O ENC pretendia apreender os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos concluintes do último ano da graduação. O objetivo principal era avaliar os cursos de graduação das IES e utilizar essas avaliações como um dos instrumentos de regulação da qualidade do sistema de educação superior. Os seus resultados passaram a ter ampla divulgação na mídia impressa e televisiva, funcionando como instrumento de classificação das instituições de ensino superior e de estímulo à concorrência entre elas. O resultado apresentado pelos estudantes nas avaliações do ENC, geralmente, foi abaixo do esperado e a culpa pelo baixo desempenho passou a ser atribuída unicamente aos acadêmicos, ficando as instituições de ensino superior praticamente isentas de sua responsabilidade no processo de formação. Para rever as falhas do sistema vigente, em 2004, o ENC reestruturou-se devido às críticas recebidas. Um dos aspectos mais criticados era o fato de os acadêmicos serem avaliados somente no período de conclusão do curso. O governo propôs nova sistemática avaliativa, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Com a criação do SINAES, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, os acadêmicos passaram a ser avaliados no momento do ingresso e no da conclusão. Tal mudança visa tornar mais evidentes as contribuições da instituição no processo de formação do acadêmico e corrigir uma das distorções do ENC: aquela que apontava serem os acadêmicos os únicos responsáveis pelo baixo rendimento apresentado e o cunho classificatório que a avaliação acabou desencadeando.

O SINAES é formado por três componentes principais: a) avaliação das instituições; b) avaliação dos cursos e c) avaliação do desempenho dos estudantes. O MEC avalia a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Na concepção desse novo sistema avaliativo, procurou-se contextualizar o papel dos processos avaliativos, sem dissociá-lo do papel regulador do Estado. Os alunos de graduação passaram a ser avaliados pelo Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ingresso e no ano de conclusão. Os resultados têm possibilitado traçar o cenário da qualidade dos cursos e das instituições. Nessa perspectiva, a avaliação realizada na disciplina Prática de Leitura e Produção Textual II, do Curso de Letras da FACALES/UFMS, ganha sentido e cumpre seu papel dentro de um sistema mais abrangente de avaliação, que prima pela qualidade no seu desempenho, visto possibilitar o controle e a regulação por parte dos envolvidos.

A avaliação é, sem dúvida, uma das mais eficientes formas de controle interno e externo da qualidade do ensino e é por meio dela que se podem, inclusive, detectar os acertos e os equívocos, tanto no âmbito de uma disciplina quanto de todo um sistema educacional. Considerando tal perspectiva, é pertinente verificarmos a concepção de avaliação proposta nos PCN (BRASIL, 2000), já que o documento será tomado como suporte para a análise dos dados.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA (PCN) E A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000) são um conjunto de diretrizes oficiais que estabelecem as bases norteadoras para os currículos escolares das escolas do país orientando o ensino de língua materna no Brasil. As orientações para o ensino de língua previstas nos PCN, no item em que trata dos princípios organizadores dos conteúdos do ensino de língua portuguesa, propõem que eles se articulem em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2000, p. 34). O termo “uso” refere-se à prática de leitura de textos e à prática de produção de textos orais e escritos. O termo “reflexão” refere-se à prática de análise linguística dos usos da linguagem. Espera-se que o ensino de língua desenvolva a competência de “saber-fazer” e a de um “saber-teórico” que capacite os alunos a explicitar a ação realizada com e sobre a língua (CONCEIÇÃO, 2008). Seguindo essa concepção, a noção de avaliação presente na introdução dos PCN (BRASIL, 1997) estende-se além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos.

Na nova concepção, a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo educacional e intrínseca a ele. Isso significa que a avaliação não deve se restringir aos julgamentos simplistas sobre o sucesso ou o fracasso do aluno; ela deve, ao contrário, ser compreendida como um processo de monitoramento, cuja função é alimentar, orientar e sustentar a intervenção pedagógica. Em outros termos, a avaliação não deve se prender à questão da nota, da classificação, mas fornecer informações sobre a aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos trabalhados. Para isso, faz-se necessário averiguar constante e continuamente a relação entre os objetivos propostos pelo professor e os conhecimentos construídos pelos alunos. A avaliação pretendida valoriza o ajuste da intervenção pedagógica às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho, analisaremos, conforme explicitado, como se desenvolveu a prática da disciplina vivenciada pelos alunos de Letras no ano de 2008 e verificaremos qual o nível de coerência com toda a filosofia avaliativa pressuposta nos documentos oficiais. Para isso, apresentaremos e discutiremos os resultados da análise dos posicionamentos dos alunos sobre quatro aspectos da disciplina: o conteúdo, a metodologia, o tipo de avaliação e a relação professor-alunos.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS SOBRE O CONTEÚDO TRABALHADO NA DISCIPLINA

A análise do manual utilizado pelos alunos e do relato da professora permitiu constatar que os conteúdos ministrados na disciplina avaliada se centraram, basicamente, na

prática de leitura, escrita e reescrita de textos orientadas pela presença ou ausência de qualidades discursivas. Verificamos no relato da professora, o incentivo (e a cobrança) aos alunos a respeito da leitura, de fichamentos e de resenhas de diversas obras relativas ao ensino da leitura e da escrita, além de serem levados a praticar intensamente a escrita e a reescrita textual até que os textos atingissem bom padrão de qualidade discursiva. Tal fato pode ser confirmado nos comentários escritos pelos acadêmicos na avaliação da disciplina, a partir de afirmações como as de PL-9³, por exemplo:

A disciplina de “Prática de leitura e produção textual” faz jus ao nome, pois praticamos muita leitura e produzimos muitos textos, o que fará grande diferença em nossa formação acadêmica.

O padrão de qualidade discursiva norteou-se pela proposta de Guedes (2002) que destaca quatro qualidades importantes a serem apresentadas por um bom texto: unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Tais qualidades estão descritas no manual utilizado pela professora e pelos alunos como referencial teórico e foram estabelecidas como critério norteador para a análise qualitativa dos textos.

Na descrição do conteúdo estudado, verificamos que a reconstrução da discursividade na escrita foi o principal objetivo do trabalho desenvolvido na disciplina. Segundo o relato da professora, e de acordo com as constatações na bibliografia consultada (PÉCORA 1981; GERALDI, 1991; COSTA VAL, 1993; GUEDES, CONCEIÇÃO 2000; 2002; 2002; 2004; 2008), os alunos em geral, ao longo da escolarização, até chegarem à universidade, acabam aprendendo a escrever redações escolares nas quais apresentam, como principal estratégia discursiva, “colagens mal ajambradas de discursos prontos e acabados” (PÉCORA, 1981). Constatamos nas avaliações da disciplina feitas pelos acadêmicos que essa questão foi, de certo modo, colocada em pauta:

Os textos lidos em sala, mais os livros utilizados para a resenha e fichamento, trouxeram a luz a vários aspectos da realidade vivida em sala de aula. *Me fizeram repensar* o método de ensino de produção textual e as *exigências que deveriam ser feitas* para ter produtores de textos mais críticos (PI-4).

Nesse pouco tempo percebi que desenvolvi bastante na escrita e *agora olho* para o *texto* com um *olhar diferente* (PL-23)

[...] tive a oportunidade em *aprender* a produção textual *diferentemente* do que *havia aprendido na escola*. [...] agora sei quais elementos fazem parte de um texto para que este *chame a atenção de meu leitor* (PI-9).

[...] Vimos uma matéria que veio *ao encontro dos nossos problemas* adquiridos no *ensino médio*, e que nos mostrou o que aprendemos de errado na escrita (PL-12).

Verificamos que, durante a experiência, os alunos escreviam os textos e estes eram analisados pelos colegas coletivamente e pela professora (oralmente e por meio de comentários escritos). O procedimento se desenvolvia da seguinte forma: cada aluno

³“PL” refere-se aos alunos da habilitação Português-Literatura e “PI” aos alunos da habilitação Português Inglês. Após essas duas siglas aparece o número que identifica o aluno em cada habilitação.

podia reescrever seus textos quantas vezes julgasse necessário. Antes de cada reescrita, podia ler publicamente seus textos em sala para serem analisados pelos colegas e pelo professor. A análise era sempre realizada com base em quatro critérios – as chamadas qualidades discursivas – cujo papel evidenciou-se significativo no direcionamento do olhar de quem analisava os textos e de quem os reescrevia.

Dos aspectos destacados pela professora em seu relato, procuramos, inicialmente, verificar qual o envolvimento dos alunos com a reescrita. Para isso, fizemos um levantamento em todos os textos escritos e reescritos pelos participantes da experiência. O resultado desse primeiro levantamento mostrou intenso envolvimento, conforme se pode verificar na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Quantidade de textos escritos e reescritos (agosto a novembro/2008)

Habilitação Português/Literatura (PL)		Habilitação Português/Inglês (PI)	
Versões	Nº de textos escritos e reescritos	Versões	Nº de textos escritos e reescritos
1ª	40	1ª	30
2ª	40	2ª	30
3ª	39	3ª	24
4ª	26	4ª	18
5ª	17	5ª	14
6ª	7	6ª	10
7ª	3	7ª	2
8ª	2	8ª	1
Total	174	Total	137
Total Geral - 311⁴ textos/versões			

A Tabela 1 mostra que, ao todo, entre a escrita da primeira versão e as reescritas, foram produzidos 311 textos/versões por 37 alunos (se incluirmos os 10 textos deixados de fora da contagem na Tabela 1, por falta de identificação da versão, o quantitativo altera-se para 321). A afirmação seguinte evidencia a surpresa dos escreventes com o próprio desempenho:

Quem diria que em 4 meses eu escreveria, leria e participaria tanto de uma aula como foi nessa disciplina [...]. Falando em escritas, nunca reescrevi um mesmo texto tantas vezes! Mas as reescritas foram a melhor parte dessa disciplina, pelo menos para mim. Com elas colocava a teoria em prática (PI-8).

Vale destacar na Tabela 1 que a 6ª versão, por exemplo, foi apresentada por 7 alunos da habilitação Português/Literatura e por 10 alunos da habilitação Português/Inglês. Isso denuncia a existência de, ao menos, outras cinco versões trabalhadas por esses alunos; significa também que 14 alunos de PL e 6 alunos de PI já estavam satisfi-

⁴ Desse total, foram excluídos 2 textos da turma de Literatura e 8 textos da turma de Inglês, 10 textos ao todo, porque não havia a menção da versão. Nessa tabela, apresentamos o total de textos escritos por todos os alunos, incluídos aqueles que não entregaram o questionário de avaliação da disciplina.

tos com seu texto e não foram obrigados a continuar reescrevendo porque havia outros alunos sentindo necessidade de fazê-lo. Essa constatação, a partir dos dados analisados, indicia a existência, ao longo do processo, de um *feedback* de aprendizagem (avaliação formativa), por parte do aluno, permitindo-lhe a tomada de consciência de seus avanços e/ou retrocessos possibilitando-lhe decidir sobre a necessidade de realizar ou não novas reescritas. Em perspectivas mais tradicionais de ensino de produção textual, geralmente ocorre um trabalho padronizado que não leva em conta as diferenças individuais.

Esse procedimento indicia também que os alunos se assumiram como sujeito de sua aprendizagem e administraram o processo de acordo com suas necessidades. Em outros termos, os alunos não parecem ter redigido apenas para cumprir uma tarefa, ou receber uma nota julgadora do sucesso ou do fracasso de cada um, mas escreveram e reescreveram para atingir uma meta, a melhoria qualitativa⁵ de seus textos. Não se pode negar a existência de indícios de preocupação com a nota e com a aprovação na disciplina, no material investigado, como se pode constatar no comentário de PI-9:

“É claro que, nas respectivas versões em que parei, os meus textos ainda não estão prontos, mas já dá para ganhar uma boa nota.”

Apesar da preocupação com a nota, PI-9 deixa claro o caráter provisório do fechamento do texto.

Para verificar como os alunos avaliaram a qualidade do conteúdo ministrado como um todo, ao analisar esse quesito, verificamos indícios que revelassem se os conteúdos estudados, ao longo da experiência, foram considerados pelos alunos dentro de uma das seguintes categorias valorativas: “Muito bom”; “Bom”; “Regular” ou “Ruim”. Vejamos os resultados na Tabela 2.

Tabela 2 - Resultado da avaliação do conteúdo

Valoração	Conteúdo da disciplina				
	Habilitação Português Literatura (PL)		Habilitação Português Inglês (PI)		
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Subtotal
Muito bom	16	94%	9	60%	25=78%
Bom	1	06%	5	33%	06= 19%
Regular	0	00%	1	07%	01= 03%
Ruim	0	-	0	-	-
TOTAL	17	100%	15	100%	32= 100%

Podemos verificar que quase 100% dos alunos da habilitação PL, 94% deles, consideraram o conteúdo da disciplina “Muito bom”. Na habilitação PI, o índice de 93% foi atingido com o somatório das valorações “Muito bom (60%)” e “Bom (33%)”. Isso significa que, embora a maioria dos sujeitos, nas duas habilitações, tenha

⁵Não faz parte das pretensões desta investigação a análise qualitativa dos textos, embora, no conjunto das pesquisas realizadas a partir do projeto ao qual esta investigação está filiada, essa etapa está prevista.

avaliado positivamente o conteúdo ministrado na disciplina, os da habilitação PL se identificaram melhor com os conteúdos. Uma das explicações para tal pode residir no fato de que as aulas da disciplina avaliada tenham sido ministradas em português e os alunos da habilitação PI podem ter uma percepção diferente sobre a importância do ensino de produção textual em Língua Portuguesa, por valorizar mais o inglês, embora tenham formação com dupla habilitação.

Os depoimentos seguintes revelam indícios de satisfação visualizados na Tabela 2 a respeito da avaliação dos conteúdos ministrados:

A disciplina PLPT II, nesse 2º semestre, foi muito boa uma vez que os conteúdos dados em sala de aula eram complementares com as leituras pedidas e colocávamos em prática, todos os conteúdos, nas reescritas. (PI-8).

Muito boa, um conteúdo se entrelaça ao outro seguinte (PI-17).

Em relação aos conteúdos [...], trabalhar com a produção de fichamentos, narrativas e resenha foi muito interessante, já que nos dois primeiros anos de graduação vimos muito superficialmente esses gêneros (PI-5).

Verificou-se em todos os documentos analisados (plano de curso, manual, relato do professor, avaliação e autoavaliação escrita pelos alunos) que houve a tentativa de aliar teoria e prática. Em outros termos, no ensino de produção textual, o conteúdo foi produzir (analisar) e reescrever textos, e no ensino da leitura, o conteúdo foi a leitura de obras que fundamentavam a prática, bem como a leitura dos textos para serem analisados pelos colegas. Essa estratégia parece ter atendido às expectativas dos alunos:

[...] a forma como os conteúdos foram trabalhados, fomos levados a praticar a leitura e a escrita de maneira que pudéssemos perceber as diferenças discursivas e estruturais dos textos. Não foi uma leitura na base da linearidade, [...] me conduziram a ver outras significações que antes tinha dificuldade de enxergar (PI-16).

Os dados são indiciadores não só do envolvimento com as atividades de escrita e de reescrita, mas, sobretudo, da possibilidade de administração do processo de aprendizagem por parte de cada aluno. Aqueles que sentiram necessidade de reescrever com mais intensidade (Tabela 1) o fizeram:

[...] A professora nos indicou 4 leituras. Fizemos fichamento de três livros. Essa atividade foi excelente, pois tivemos oportunidade de refazê-la quando preciso. A resenha também foi algo muito difícil, mas que também tivemos oportunidade de reescrevê-la, assim como as redações (PL-8).

Como se vê, o processo de retomada das produções escritas foi constante e a decisão de reescrever partia de cada aluno, após a análise. Se observarmos essa questão à luz da abordagem vygotskyana, pode-se dizer, parafraseando o teórico, que, além de ter todo o aparato biológico da espécie humana desenvolvido para realizar uma tarefa com sucesso, o indivíduo necessita participar de ambientes e práticas específicas propiciadoras da aprendizagem desejada, para obter maior eficácia na escrita.

Nesse sentido, o ambiente e as interações vivenciadas parecem ter-se revelado férteis para a aprendizagem.

A seguir, analisaremos o posicionamento dos alunos no que diz respeito à metodologia adotada para ministrar os conteúdos da disciplina.

O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS SOBRE A METODOLOGIA DAS AULAS

Antes de analisarmos o posicionamento dos alunos no tocante à metodologia desenvolvida nas aulas, discutiremos alguns procedimentos metodológicos adotados na experiência, conforme pudemos constatar nos instrumentos de coleta de dados.

Em um semestre de trabalho, verificamos que foram propostos dois temas para a produção escrita. Em princípio, pareceu ser uma quantidade pequena de proposta de temas, por se tratarem de alunos de graduação. Por outro lado, evidenciou-se que a preocupação não foi quantitativa (com a quantidade de novos temas e produções escritas), mas qualitativa (com a qualidade da escrita/reescrita dos textos e da interação entre os alunos). Fizemos essa constatação ao verificar as observações indiciadoras de que houve oportunidade para a confrontação de diferentes pontos de vista na análise coletiva dos textos escritos pelos alunos:

[...] A professora nos indicou 4 leituras. Fizemos fichamento de três livros. Essa atividade foi excelente, pois tivemos oportunidade de refazê-la quando preciso. A resenha também foi algo muito difícil, mas que também tivemos oportunidade de reescrevê-la, assim como as redações (PL-8).

Nesses depoimentos, fica evidente que a interação foi um aspecto privilegiado nas aulas. Parece ter sido provocada a manifestação de diferentes alunos sobre o texto do colega, quando lido em sala, tendo como critério de análise as quatro qualidades discursivas (Ver PI-6 acima). Tal estratégia deu um direcionamento para as análises e para as reescritas motivando os acadêmicos a reescreverem os textos, já que nas análises era apontado o aspecto a ser melhorado e havia a chance de reescrevê-los.

Verificamos, nas anotações feitas nos textos dos alunos, que a correção não visava somente à nota, mas, principalmente, a orientar a reescrita e correspondia a uma análise qualitativa dos textos. As anotações nos textos e os depoimentos dos alunos deixaram claro que o importante na correção eram as estratégias discursivas utilizadas para construir os sentidos desejados. Constatamos que a correção não se prendia aos aspectos superficiais do texto; estes só foram corrigidos na versão final. Essa estratégia pareceu surpreender os alunos acostumados a dirigir o olhar para a superfície textual e não para os sentidos:

Nunca havia parado para pensar que a ideia do meu aluno, ao tentar produzir um texto (num primeiro momento), seria mais importante que a ortografia e a pontuação. Eu logo chegaria observando a estrutura, corrigindo os erros gramaticais, e por fim, dando aquele texto como produto acabado. Impressionante! Aprendi muito mais do que eu, ou minhas entrevistas orais com a professora possam dizer [...] (PI-6).

Outra estratégia metodológica destacada pelos alunos foi o fato de haver, após a produção do texto e das reescritas, a leitura pública dos textos em sala de aula. Essa estratégia, segundo relato da professora, pretendia “concretizar/materializar” um determinado leitor, com o qual o escritor precisava aprender a se preocupar. Vejamos depoimentos evidenciadores dessa prática:

Não tive receio de expor meus textos para a análise da professora e dos demais colegas publicamente. Percebi que os textos lidos em sala de aula fazem com que o aluno pense bastante no que irá escrever (PI-3).

[...] gostei de ter lido a minha redação em aula para ver a reação dos meus colegas [...] (PI-4).

Eu aprendi muito com essa disciplina e hoje me vejo escrevendo um texto já pensando (lembrando) que sempre vou escrever para um leitor [...] (PL-24).

Nas aulas de redação aprendi como se deve prender o leitor ao texto, [...] (PI-9).

A metodologia aplicada forneceu informações aos alunos sobre o seu desempenho não só na perspectiva do professor, mas também levou em consideração a participação coletiva, a interação entre os alunos em sala. Talvez a forma de dispor os alunos em círculo na sala tenha sido um aspecto facilitador dessa interação. Vejamos:

A maneira como os conteúdos foram trabalhados também me agradou. A discussão das redações, e dos textos teóricos, no formato do círculo foi muito importante para o meu desenvolvimento da oralidade (PI-5).

E o que eu não mudaria, de jeito nenhum, é a forma de fazer o aluno se expressar, falar, participar (PL-9).

A disposição das carteiras em círculo na sala de aula permite que todos se olhem, se enxerguem e isso parece facilitar a interação. No caso da experiência analisada, não só o professor era visto de frente, mas os colegas também. Tal estratégia de interação, somada às demais, parece ter levado os alunos a considerarem os colegas como um parceiro capaz de ajudar a solucionar os problemas de aprendizagem; a terem uma participação ativa na mediação. Se avaliarmos essa estratégia à luz do sociointeracionismo vygotskyano (VYGOTSKY, 1988), pode-se dizer que subjacente há a concepção de que as características e as atitudes individuais estão repletas de trocas com o coletivo. Em outros termos, evidenciou-se um aprendizado construído a partir da relação com outros indivíduos, os quais tiveram papel crucial no desenvolvimento e também na autoimagem dos alunos sobre si mesmos:

Não mudaria [...] A forma como esta professora interage com os alunos, tirando deles o máximo, mostrando-lhes que são capazes. A forma como explicava cada detalhe dos textos, dizendo onde e porque refazer (PI-7).

Parece ter havido, também, uma disciplina de trabalho revelada na cobrança das leituras, tanto dos textos produzidos e das reescritas, como de livros fichados e resenhados. Os relatos denunciam intenso e exaustivo trabalho, em muitos casos, realizado porque havia a cobrança das atividades solicitadas:

A metodologia usada foi muito boa, às vezes meio cansativa, [...], mas se não tivesse imposto [cobrado?] para fazer, talvez nunca leríamos esses livros (PI-13).

Uma das mais frequentes reclamações encontradas foi em relação ao tempo destinado para o desempenho das atividades planejadas na disciplina, considerado muito exíguo:

[...] considero que o tempo que trabalhamos foi pouco. Creio que se tivéssemos esta disciplina desde o início do ano, não só a minha evolução, mas de todos os meus colegas seria melhor e mais evidente (PL- 22).

De um modo geral, destacamos aqueles procedimentos metodológicos evidenciados como fundamentais para orientar o processo, os quais mais chamaram a atenção dos alunos nos comentários avaliativos. Na tabela 3, apresentamos a visão geral sobre a metodologia.

Tabela 3 - Resultado dos dados sobre a metodologia aplicada

Valoração	Metodologia da disciplina				
	Português Literatura (PL)		Português Inglês (PI)		
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Subtotal
Muito bom	12	70%	10	63%	22= 67%
Bom	3	18%	5	31%	08= 24%
Regular	0	-	1	06%	01= 03%
Ruim	2	12%	0	-	02= 06%
TOTAL	17	100%	16	100%	33= 100%

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram a atribuição do valor “Muito bom” à metodologia por 70% dos alunos da habilitação PL e por 63% da habilitação PI. Se somarmos os valores “Muito bom” e “Bom”, verificamos uma aprovação de 91%. Se somarmos os valores “Regular” e “Ruim”, a metodologia terá sido considerada pouco eficiente para 9% dos alunos. Ao compararmos os dados das duas habilitações, concluímos ter ocorrido uma avaliação mais positiva por parte dos alunos de PL em relação aos de PI.

O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM APLICADA NAS AULAS

Constatamos que não houve aplicação de prova, como nos moldes tradicionais de avaliação do ensino-aprendizagem, embora tenhamos verificado a existência de uma forma de controle do desempenho bem organizado. A avaliação foi realizada, principalmente, por meio das leituras, da análise qualitativa e reiterada de escritas e reescritas. O texto na primeira versão não recebia conceito nenhum, apenas observações escritas pela professora para orientar a reescrita. O controle e o acompanhamento da qualidade dos textos eram feitos da seguinte forma: da segunda versão em diante, os

textos recebiam os conceitos “D” (abaixo do padrão mínimo de qualidade discursiva exigido); “C” (atende minimamente aos padrões de qualidade discursiva exigidos); “B” (atende aos padrões de qualidade discursiva exigidos) e “A” (atende plenamente aos padrões de qualidade discursiva exigidos e apresenta boa qualidade formal⁶).

Nos textos escritos e reescritos, ao receber um conceito “D”, por exemplo, o aluno poderia reescrever seu texto e entregá-lo novamente para ser avaliado. Nessa segunda avaliação, poderia receber um conceito “B” e, se quisesse, poderia continuar reescrevendo até atingir o conceito “A”. Esse procedimento pareceu bem aceito e motivador das reescritas e da aprendizagem, além de indiciar que houve uma prática constante da avaliação diagnóstica e da formativa funcionando como uma espécie de *feedback* aos alunos sobre seus progressos e falhas. Vejamos o que PL-9 afirmou sobre esse procedimento:

Eu não mudaria a avaliação contínua, porque o aluno pode melhorar a cada dia a reescrita, é reescrevendo que vamos percebendo os erros e consertando.

O procedimento avaliativo parecer ter sido produtivo e adequado. Se ao entregar o texto os alunos não tivessem mais chances de melhorá-lo, perderiam toda a motivação para realizar novas reescritas e a aprendizagem certamente ficaria prejudicada. A Tabela 4 mostra o posicionamento dos alunos a respeito da avaliação.

Tabela 4 – Resultados da avaliação contínua

Valoração	Avaliação contínua dos alunos				
	Português Literatura (PL)		Português Inglês (PI)		
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Subtotal
Muito bom	13	93%	11	79%	24= 86%
Bom	1	7%	2	14%	03= 11%
Regular	0	-	0	-	-
Ruim	0	-	1	7%	01=3%
TOTAL	14	100%	14	100%	28= 100%

A Tabela 4 evidencia que a avaliação contínua aplicada foi considerada “Muito Boa” por 93% dos alunos de PL e por 79% dos alunos de PI. Houve apenas uma ocorrência de valoração “Ruim”. Vejamos, a seguir, as afirmações dos escreventes a respeito da avaliação realizada:

Já a avaliação contínua achei ótima, porque o professor pode, dessa forma, acompanhar o crescimento do aluno passo a passo (PL-11).

Sempre discutíamos muito a questão de o aluno ser avaliado somente mediante uma prova. Ao avaliar o aluno continuamente você demonstra que observa o progresso feito a cada aula. Gostei da forma de avaliar (PL-21).

Os depoimentos acima apontam que o fato de não haver as tradicionais provas foi um critério bem adotado no processo de ensino-aprendizagem. A prática da avaliação

⁶Observamos que as qualidades formais referiram-se aos aspectos superficiais do texto, à norma-padrão.

contínua foi entendida como uma forma de valorizar o progresso do escrevente, em vez de dar destaque ao erro. Como propõem os PCN, a avaliação contínua realizada permitiu aos alunos a tomada de consciência dos avanços ou retrocessos, fato nem sempre possível quando o docente manda produzir um texto numa situação de prova para atribuir uma nota:

A forma de avaliação contínua que a professora utilizou foi muito boa, [...] ficamos mais a vontade, discutimos os textos, os livros de uma forma prazerosa sem ter o peso de sentar e responder algumas perguntas, como outras avaliações. Desta forma aprendemos mais e adquirimos uma forma de ouvir o outro (PL-10).

Quando se trata de ensino de produção textual, a inadequação da prova tradicional como instrumento de avaliação parece ser bastante evidente para os sujeitos participantes. Não se está afirmando, certamente, que a prova não possa ser utilizada; o problema está em sempre ser utilizada como a única ou a principal forma de avaliação da aprendizagem. A prova nem sempre dá chance ao estudante de retomar o que não aprendeu e de demonstrar a recuperação da aprendizagem. Os trechos seguintes destacam o caráter processual, formativo da avaliação que permite a correção dos equívocos e insucessos por parte dos escreventes:

[...] é melhor [a avaliação processual], pois nos permite corrigir os nossos erros e refazê-los (PI-8).

A metodologia utilizada nos assustou um pouco no começo. Não éramos acostumados a ficar reescrevendo, mas eu consegui enxergar em meus próprios textos como é importante mostrar para o aluno onde está o erro e dar outra chance para ele acertar. Tentarei utilizar essa metodologia nas minhas aulas. É uma avaliação do processo, do desenvolvimento, não somente do resultado final, que o aluno faz somente uma versão, entrega e a professora fecha a nota sem ele nem saber onde errou ou onde acertou (PL-23).

A prática de avaliação realizada no processo, e testemunhada pelos alunos, condiz com o que recomendam os PCN, visto que a avaliação ocorreu de forma contínua e sistemática. O conhecimento construído pelos discentes foi interpretado de modo qualitativo pelo professor. Em outros termos, a avaliação não se prendeu, conforme recomenda o documento oficial, à questão da nota; procurou fornecer informações a respeito da aprendizagem do aluno a ele próprio e ao professor. A função do educador no processo de escolarização, embora no nível universitário, deve ser, sobretudo, a de favorecer a aprendizagem, realizar a mediação entre o sujeito e o conhecimento desejado.

Ressalva-se, no entanto, a ocorrência de alunos não adaptados ao processo de avaliação contínua e formativa, pois julgaram que o professor, na verdade, utilizava o procedimento contínuo de leitura, anotações nos textos e de solicitação de novas reescritas como uma desculpa para apontar mais e mais defeitos, conforme assevera PI-17, a seguir:

Quanto mais melhorávamos os nossos fichamentos, a partir de suas anotações, mais defeitos ela encontrava para julgar que o fichamento nunca estava bom.

Esse parece um caso de não adaptação ao processo de mediação e de avaliação estabelecido, visto que o acadêmico evidencia ter entendido as observações do professor ao seu texto não como contribuições. Esse tipo de reação é bastante comum, segundo relato da professora, quando os alunos concebem a escrita como produto final e acabado na primeira versão. Nesse sentido, muitos alunos, relata, chegam à universidade acreditando que o texto termina na primeira versão.

Tive a oportunidade de me deparar com uma forma de escrita e reescrita que nunca vi na escola [...] (PL-20).

Os textos lidos em sala, mais os livros utilizados, [...] Me fizeram repensar o método de ensino de produção textual e as exigências que deveriam ser feitas para ter produtores de textos mais críticos (PI-4).

Em consonância com a abordagem sociointeracionista, para a avaliação ser qualitativa e contribuir para o progresso do processo de aprendizagem, é necessária sua ocorrência contínua e sistematicamente, além de ser necessário que o conhecimento construído pelo aluno seja interpretado de modo qualitativo. A avaliação deve fornecer informações da aprendizagem do aluno a respeito dos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, segundo o testemunho dos alunos, a avaliação cumpriu esse requisito, visto que no processo evidenciou ter sido averiguada constante e continuamente a relação entre os objetivos propostos para a disciplina e os conhecimentos construídos pelos alunos.

O principal aspecto a merecer destaque na avaliação realizada foi permitir aos alunos a tomada de consciência de seus avanços ou retrocessos e deu-lhes a possibilidade de reorganizar seu processo e de vencer as etapas ainda não conquistadas, revelando um ajuste da intervenção pedagógica às suas necessidades individuais de aprendizagem. Essa constatação evidencia consonância entre a concepção de avaliação prevista nos PCN e a avaliação realizada durante o processo de ensino-aprendizagem.

Vejamos o último aspecto analisado, o relacionamento professor x alunos.

O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

Se considerarmos os itens já analisados (conteúdo, avaliação, metodologia), é possível constatar que o docente manteve uma rotina de trabalho bastante intensa com os alunos e evidenciou ter sido exigente no que diz respeito à realização das atividades e à qualidade dos trabalhos, conforme atesta PL-23:

Talvez alguns possam falar que ela tenha sido um pouco severa ou exigente demais. Só aprendemos o que aprendemos porque ela foi assim, senão daríamos um jeitinho de enrolar, dramatizar não lendo nenhum livro.

Em outros termos, os dados até aqui analisados confirmam que a relação professor x alunos pautou-se intensamente no plano da relação intelectual, com alto nível de

exigência. Os dados e os depoimentos corroboram que houve incessante cobrança de qualidade na realização dos trabalhos, de forma a incentivá-los a refazerem seus textos e as leituras, até atingirem os padrões de qualidade combinados no início do projeto. Num levantamento geral dos indícios do relacionamento professor x alunos, constatamos que os aspectos mais destacados nos relatos foram os seguintes:

a. EXIGÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DO PROFESSOR

Quanto aos aspectos que eu não mudaria [...], gostei por ter uma ementa organizada e apresentada desde o primeiro dia de aula (PI-16).

Aos poucos fui me adaptando ao ritmo da professora e fui descobrindo que ela não era chata, era exigente. Exigente como eu sou e como serei com meus alunos. Porque exigência leva o aluno a se auto-disciplinar. Em consequência disso o aluno se transforma, e para melhor (PI-6).

Foi um semestre inesquecível. Recordo-me do primeiro dia de aula, num sábado chuvoso. Vi aquela professora com um monte de livros dizendo: “Aluno de Letras tem que ler e produzir textos”. Nesse mesmo dia, listou os livros, os prazos de entrega e o que teríamos que fazer [...]. Aprendi bastante com a disciplina [...] (PI-9).

As observações acima chamam a atenção para dois requisitos importantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico: a organização do professor e seu comprometimento com a qualidade. As expressões “exigência” e “qualidade” foram as palavras mais utilizadas pelos alunos para se referirem às atitudes da professora na avaliação dos trabalhos e na realização de sua prática. Nos relatos dos alunos, pode-se observar que todo o desenvolvimento das aulas foi explicitado no primeiro dia e o que o professor disse esperar deles “caiu como uma bomba” em sala de aula. A organização e o nível de exigência deixaram, inicialmente, os alunos perplexos e assustados e parecem tê-los tirado de certa acomodação, de um ritmo mais lento ao qual já estavam acostumados:

Quem diria que em 4 meses eu escreveria, leria e participaria tanto de uma aula como foi nessa disciplina [...]. Explico melhor: durante esses três anos de graduação (sempre havia pedaços de livros a serem lidos, porém nunca os lia por completo), porém nesses últimos 4 meses fui “obrigada” a ler quatro livros que muito tinham a ver com toda a matéria dada em sala. Ou seja, creio que os livros não foram escolhidos aleatoriamente [...] era possível fazer uma intertextualidade entre as qualidades discursivas [...] (PI-8).

No começo achava a professora um tanto estressada e exigente. Ainda acho exigente [...]. Posso dizer sem medo que nunca trabalhei tanto em tão pouco tempo, o mais importante é que minha aprendizagem foi quantitativa e principalmente qualitativa. [...] Foi muito bom aprender mais sobre o que é ser professor. Se todos os professores nos fizessem trabalhar assim, quem sabe a qualidade dos professores seria bem melhor (PI-12).

Acreditamos que tais trechos evidenciam a construção da autoestima do escrevente (no caso, futuros professores). Essa é uma tarefa ainda a ser enfrentada nos cursos de formação de professores. Estes não devem se conformar com a histórica desqualificação do trabalho do educador e da educação no Brasil. Ambos precisam reescrever sua própria história, conforme destaca Guedes (2006, p. 41): “[...] a verdadeira fonte do

conhecimento é que professores e alunos vão construir uma nova autoestima à revelia do projeto histórico que manda uns e outros sentarem e esperarem que alguém lhes ensine”. E o autor continua, mais adiante, defendendo a assunção de uma nova identidade, pressupondo muito trabalho e com qualidade:

Está, pois, na hora de renegarmos esse papel [de conformismo, de receber tudo pronto] e assumirmos uma outra identidade, que dê sentido a uma outra formação, que mobilize outros saberes, capazes de fundamentar outra prática. A tarefa é ensinar-nos a ensinar nossos alunos a ler e escrever literatura para desprivatizarmos a língua escrita no Brasil, pô-la a serviço do autoconhecimento e do conhecimento da nossa realidade social [...] (GUEDES, 2006, p.51).

Inicialmente, o que se configurou como assustador aos alunos, devido ao nível de exigência e de responsabilização pela própria aprendizagem, acabou estimulando-os e favorecendo o aprendizado:

A professora sempre nos fez reescrever os textos, as vezes achávamos ruim, ficávamos estressados, mas com seu jeito extrovertido e, às vezes, até autoritário, fazia com que todos enxergassem que é preciso ir à luta, encarar as dificuldades e os desafios para vencer. E com tanta exigência e dedicação, dando importância a cada palavra, a cada vírgula, a professora conseguiu me colocar para frente. [...] Sei que fará muita diferença em minha formação pois, depois dessa disciplina vejo os textos que leio no dia a dia com outros olhos (PL-9).

Pode-se dizer que houve um movimento ascendente na construção do relacionamento professor-alunos, do conhecimento construído e na melhoria da autoestima dos alunos. Nesse sentido, parece ter ocorrido também uma aprendizagem por parte do professor, ao longo do processo, de mediar a distância entre o nível de desenvolvimento real dos sujeitos – determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente – e o nível de desenvolvimento proximal – determinado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente (VYGOTSKY, 1996).

O fato de os alunos saberem o que fazer e como seriam as aulas, de não precisarem adquirir material de última hora para ler nem ficarem em suspense sem saber qual seria o conteúdo da aula seguinte, levou-os de um polo – o da surpresa, do susto, do conflito – a outro – o da busca de uma nova zona de conforto (que não deve ser confundida com comodismo), conforme destacam PL-7 e PI-12:

No início, confesso que me assustei com a forma de aula da professora. Pensei que estava sendo muito exigente conosco e que não daria conta do que havia pedido. Mas ao passar das aulas a professora demonstrou prazer em ensinar e uma “fórmula mágica” de fazer-nos escrever e fazer com que me apaixonasse por meus textos.

Digo mais sobre a metodologia, foi duro, mas muito gostoso de trabalhar desta forma, pois percebi que aprendi muito [...] aprendi muito e com alegria o que é melhor ainda.

Ao mesmo tempo em que a visão de todo o processo pareceu assustar os alunos, o desenvolvimento das aulas criou um ritmo de trabalho que se tornou prazeroso, apesar da intensidade e do nível de qualidade exigido.

b. A Postura Exemplar do Professor nos Cursos de Licenciatura

Os depoimentos seguintes indiciam a importância da postura do professor em sala de aula.

Estou utilizando algumas das exigências para produção textual que observei na sala [como a concretude] em meus alunos, e já planejei para o próximo ano trabalhar esses aspectos nas minhas aulas (PI-4).

Digo que foi a primeira disciplina que mostrou o que posso utilizar em sala de aula (PL-10).

Aprendi muito com a disciplina [...] esse aprendizado fará a diferença quando eu for professora, [...] (PL-13).

Nessa disciplina, aprendi como planejar uma boa aula, e como escrever e avaliar uma boa redação (PL-14).

Aprendi muitas coisas que não sabia, como: postura de futuro professor, como conduzir uma sala de aula, como lidar com alunos problemáticos, etc (PI-3).

O professor e sua prática são, geralmente, tomados como exemplo, de referencial para os professores em formação. Em nenhum momento verificamos que as aulas ou o relacionamento professor x alunos foi considerado “Muito bom” ou “Bom” porque o professor foi bonzinho, deixou os alunos fazerem o que quisessem, ou deu nota fácil. Isso permite inferirmos que os alunos valorizam e sabem distinguir quando estão aprendendo e quando a exigência do professor contribui para a qualidade do aprendizado. Evidencia que o papel do professor é o de mediar a relação sujeito x conhecimento, favorecendo a aprendizagem.

O Curso de Letras na UFGD funciona no período noturno e, como se sabe, alunos desse período, em sua maioria, trabalham em tempo integral. Tal fator interfere no seu desempenho, especialmente no cumprimento dos prazos, de maneira que alguma flexibilidade por parte do professor é considerada importante e necessária. Assim, observamos que, apesar de exigente e de ter um cronograma, houve flexibilidade:

Todos esses aspectos positivos foram possíveis em decorrência de um bom relacionamento entre professora e alunos. Afinal, se não fosse pela “flexibilidade” dos prazos todos nós estaríamos fritos (PI-5).

Também acredito que todos os alunos da sala ficaram contentes quando foi remanejado o período de entrega de textos e resenha, uma vez que se adequou às dificuldades que estávamos tendo no final do semestre (PI-16).

Certamente os professores não podem perder de vista que, além de os alunos geralmente trabalharem ou estagiarem durante o dia, estudam no período noturno e têm uma carga horária extenuante, com aulas todos os dias, inclusive aos sábados.

Outro aspecto destacado pelos alunos foi a questão da interação estabelecida em aula.

c. A Partilha da Fala Com os Alunos – A Importância da Interação

A interação professor x alunos e alunos x alunos é uma questão delicada, porque a tomada de turno em sala de aula geralmente é realizada de modo assimétrico, isto é, o professor tem prioridade sobre os alunos e quando o professor lhes franqueia a fala, os mais desinibidos monopolizam as interações. Quando se trata da interação entre alunos, o comum é que os mais desenvolvidos e que se expressam melhor dominem os turnos de fala em aula. Se o professor não se dá conta dessa assimetria e não gerencia de modo mais democrático e participativo o uso da fala, o normal é a criação do grupo dos participantes ativos das aulas e do grupo dos que assistem às aulas como expectadores. No caso da disciplina avaliada, a professora colocou a sala disposta em círculo, para que todos pudessem se enxergar, além disso todos eram convidados a exporem seus textos para análise dos colegas. Contudo, nas primeiras aulas, quando um aluno lia o texto para a sala, era comum a docente esperar alguém se manifestar por longos minutos:

Inicialmente demorei a me acostumar com a nova relação da professora com os alunos. Ela nos fazia falar, querendo ou não. No início não gostei, mas depois percebi que isso ajuda no desenvolvimento [...] pois só ler e ouvir a professora, não é a igual a ler, discutir e também ouvir a professora (PL-3).

No início, o silêncio que se fazia em sala, segundo relatou a professora, era constrangedor, porque os alunos não se sentiam à vontade, nem seguros para falar. Quando isso ocorria, aproveitara para exercitar com os acadêmicos a análise coletiva do texto lido. Isto é, destacava um dos critérios de análise discursiva estudado e discutia com os alunos as possibilidades de análise, como forma de exemplificar, depois solicitava-lhes que se posicionassem em relação àquele critério e em relação à análise feita em conjunto. Os participantes podiam concordar, discordar ou pedir mais explicações e justificativas, por parte da professora, sobre a análise feita. Essa estratégia, acredita a professora, serviu para tornar os conceitos teóricos e sua aplicação na análise dos textos mais acessíveis à turma encorajando-os a falarem, a descobrirem que eles tinham algo a dizer, conforme destaca Geraldí:

É neste sentido que a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim, sucessivamente (1991, p. 170).

Aos poucos, os alunos foram compreendendo a dinâmica das aulas e a aplicação dos conceitos teóricos na análise dos textos. Isso os “foi tornando hábeis e seguros nas discussões e análises discursivas dos textos”, avaliou a professora em seu relato. Também afirmou que procurava passar a palavra para todos os alunos, incentivando, sobretudo, os mais inibidos a se posicionarem sobre o texto dos colegas, orientando-os a tomarem por referência os critérios de análise estudados. Afirmou que procurava evitar falas aleatórias, bem como a concentração do turno de fala em si própria ou nos alunos mais expressivos:

Excelente, dá espaço para todos falarem, exporem suas ideias (PI-7).

A professora fez com que todos os alunos participassem de suas aulas, mesmo que o aluno não respondesse certo, ela tentava [...] (PL-4).

Mesmo no caso dos alunos que preferiram assumir uma posição mais crítica, os quais destacaram haver uma relação de poder entre professor e alunos em sala de aula, pudemos constatar o reconhecimento indireto de que a interação se pautou pela democracia:

A relação da professora com os alunos, por mais democrática que fosse, indiretamente, havia uma relação de poder, no que diz respeito aos textos (PI-17).

Entendemos que essa relação é, em parte, caracterizadora do gênero aula, já que o professor deve, na mais democrática das relações estabelecidas, ser visto pelos alunos como um especialista, caso contrário a autoridade (intelectual) se desfaz. O que não se pode confundir é a autoridade do professor, conferida por sua posição (conferida pelo saber mais aprofundado e mais especializado), com autoritarismo e desmando. Não parece ser esse o caso apontado pelo aluno. A seguir, exporemos a Tabela 5 com os resultados da avaliação do relacionamento professor x alunos.

Tabela 5 - Resultados da avaliação do relacionamento professor x alunos

Valoração	Relacionamento professor x alunos				
	Português Literatura (PL)		Português Inglês (PI)		
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Subtotal
Muito bom	12	70%	8	44,5%	20= 57%
Bom	3	18%	8	44,5%	11= 32%
Regular	2	12%	2	11%	04= 11%
Ruim	0	-	0	-	-
TOTAL	17	100%	18	100%	35= 100%

Os dados da Tabela 5 evidenciam que 88% dos alunos de PL consideraram o relacionamento professor x alunos “Muito bom (70%)” ou “Bom (18%)” e 89% dos alunos de PI consideraram como “Muito bom (44,5%)” e “Bom (44,5%)”. Embora os percentuais de “+ satisfação” sejam muito semelhantes nas duas habilitações, é possível observar que 70% dos alunos de PL consideraram “Muito bom”, enquanto para os alunos de PI foi de 44,5%. Como nos demais aspectos avaliados, os alunos da habilitação Português Literatura sempre apresentaram uma valoração mais positiva, concentrando um percentual maior no critério “Muito bom”. Isso indicia uma relação mais tranquila com a turma de PL.

A análise mostrou uma melhora progressiva na relação professor x alunos ao longo do desenvolvimento das aulas. Foi de um patamar inicial classificado como tenso, para um patamar confortante, classificado como empático. Verificamos uma alternância de atitudes de exigência por parte do docente, em doses bem articuladas. Havia momentos em que os alunos precisavam dar tudo de si, e momentos de compreensão, nos

quais o professor reconhecia o esforço da turma e fazia concessões. Talvez a tentativa de ocupar o lugar bem sucedido de mediador da aprendizagem tenha levado o docente a descobrir uma forma de alternar exigência e compreensão em doses capazes de criar, ao longo da experiência, uma relação empática entre ele e os alunos, resultando daí uma experiência bem sucedida, conforme mostram os dados.

Para facilitar uma visualização geral dos dados, apresentaremos a Tabela 6, com a classificação dos dados em dois grandes grupos de valoração que indiciam os níveis de (+) satisfação e de (-) satisfação dos acadêmicos com a disciplina.

Tabela 6 – Média geral de (+) satisfação (-) satisfação com a disciplina

Literatura e Inglês		Índice geral de satisfação	
Valorações indicadas (PL + PI)		Média geral das valorações	
Muito bom	91= 73%	+ satisfação	95%
Bom	28= 22%		
Regular	04= 03%	- satisfação	05%
Ruim	03= 02%		
Total	126= 100%	100%	

A classificação dos dados em dois grandes grupos na Tabela 6 mostra, no geral, uma avaliação da disciplina com o critério “Muito bom” em 73% das valorações (91 ocorrências) e com o critério “Bom” em 22% (28 ocorrências). Isso evidencia a consideração, por 95% dos alunos, como (+) satisfatória. Por outro lado, mostra uma avaliação da disciplina com o critério “Regular” em 0,3% (04 ocorrências) e “Ruim” em 0,2% (03 ocorrências), o que revela um índice de 0,5% de (-) satisfação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível dizer, ao final desta exposição, que a preocupação do educador em avaliar seu trabalho, sob a ótica dos alunos, alinha-se à política institucional, quanto à avaliação em busca de adequar o ensino aos ideais democráticos e à da melhoria da qualidade da prática docente. A avaliação é o procedimento que permite o realinhamento das perspectivas, a correção das falhas, o planejamento de novos objetivos e a busca da qualidade no desempenho, pois, conforme assevera Gerald: “A aventura intelectual a que se convidam professores e alunos nada tem a ver com espontaneísmo” (1991, p. 220).

O fato de a disciplina ter, no geral, atingido elevado índice de (+) satisfação, média geral de 95% de “Muito bom e de Bom” para os quatro aspectos avaliados, é um indicativo de que a experiência didática aplicada deve ser pensada não mais como uma experiência, mas como um trabalho curricular a ser oferecido no curso regularmente.

Quanto aos aspectos mais destacados na avaliação dos alunos, identificamos que o conteúdo da disciplina recebeu a melhor avaliação dentre os quatro analisados. Ao

verificarmos o conteúdo dado na disciplina, constatamos que foi “a prática da escrita, da análise discursiva, da reescrita dos textos e da leitura”. Em outros termos, os alunos parecem ter avaliado como muito positivo o fato de não apenas estudar textos teóricos sobre a importância da leitura e da escrita, sobre como ler e escrever, sobre o que dizem os linguistas acerca da leitura e da escrita, mas, sobretudo, ao fato de, efetivamente, escreverem e reescreverem seus próprios textos tendo a teoria como um suporte que lhes dava um norte para analisar a qualidade de suas produções. Em outros termos, o grande diferencial da disciplina parece ter sido o deslocamento das aulas do plano da mera reflexão sobre a leitura e a escrita para o plano da efetiva prática da leitura e da escrita, sustentada por um bom aporte teórico, alto nível de exigência e excelente qualidade de mediação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL – *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso: um caminho a reconstruir. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 3, n.2, p.109-132, 2000.
- _____. O ensino de produção textual e a (re) construção da competência discursiva do aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 40, jul/dez, p. 45-62, 2002.
- _____. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 43, jul/dez, p. 323-344, 2004.
- _____. *O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras*. 2008. 298 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- COSTA VAL, M. da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUEDES, P. C. *Da redação escolar ao discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- PALHARINI, F. de A. *Contextos de Emergência do PAIUB 2000*. Disponível <www.anped.org.br/reunioes/25/franciscoassispalharinit11.rtf>. Acesso em: 21 abril 2010.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PROENÇA, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.

REAL, G. C. M. *Impactos da avaliação na educação superior*. Dourados: EDUFGD, 2008.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed., ampl. Brasília, DF: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: abril de 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 22 de março 2010.

Aceito em 03 de maio de 2013.