



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**EMÍDIO JÚNIOR SANTOS BAHIA**

**AVALIAÇÃO EM OBRAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
Regulação no Ensino e na Aprendizagem da Escrita?**

**BELÉM-PA  
2019**

EMÍDIO JÚNIOR SANTOS BAHIA

**AVALIAÇÃO EM OBRAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
Regulação no Ensino e na Aprendizagem da Escrita?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.  
Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Myriam Crestian Chaves da Cunha.

**BELÉM-PA**  
**2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- B151a Bahia, Emídio Júnior Santos  
Avaliação em obras didáticas de língua portuguesa : regulação no ensino e na aprendizagem da escrita? / Emídio Júnior Santos Bahia. — 2019.  
212 f. : il.
- Orientador(a): Profª. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. Livros didáticos. 2. Língua portuguesa. 3. Avaliação. 4. Regulação da aprendizagem. I. Título.

EMÍDIO JÚNIOR SANTOS BAHIA

**AVALIAÇÃO EM OBRAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:**

Regulação no Ensino e na Aprendizagem da Escrita?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.  
Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Belém, PA, 22 de agosto de 2019.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Myriam Crestian Chaves da Cunha (Presidente)

Universidade Federal do Pará

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (Membro externo)

Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Membro interno)

Universidade Federal do Pará

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Walkyria Magno e Silva (Membro suplente interno)

Universidade Federal do Pará



## AGRADECIMENTOS

Parafrazeando Martin Buber: na vida, o que vale é o encontro! E este trabalho é fruto de muitos encontros. Quero aqui agradecer a alguns deles, pois as águas do Lethe já tomaram boa parte da minha memória e não serei capaz de lembrar de todos...

Ao Lógos, que esteve comigo, está e estará, até o dia em que nós nos encontrarmos no encontro e tudo será um, eu e ele, ele e eu, e o nada.

Aos meus familiares, que nesses encontros e desencontros, estão sempre comigo. Ao meu pai, à mãe, à minha irmã, às minhas tias da Conselheiro...

À minha querida orientadora, prof<sup>ra</sup>. Myriam Crestian Cunha, pela paciência, pela troca, pelos encontros.

Aos meus queridos amigos, que sempre estiveram ao meu lado quando precisei.

Aos meus colegas de mestrado, queridos companheiros de longas jornadas entre leituras e discussões importantes.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, pelos diálogos, pelos ensinamentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa concedida, que possibilitou a realização deste estudo.

*“En este mundo traidor, nada es verdad ni mentira:  
todo es según el color del cristal con que se mira”*

Ramón de Campoamor

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 Avaliação na aprendizagem: variáveis e modalidades.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Avaliação formativa: percurso histórico-teórico.....</b>	<b>33</b>
<b>1.3 Avaliação formativa: perspectiva cognitivista.....</b>	<b>37</b>
1.3.1 Regulação da aprendizagem.....	40
1.3.2 Autorregulação da aprendizagem.....	43
<b>1.4 Avaliação da aprendizagem nos documentos de referência.....</b>	<b>46</b>
1.4.1 Avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	48
1.4.2 Avaliação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	54
1.4.3 Avaliação no Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.....	57
<b>2. ESCRITA E AVALIAÇÃO.....</b>	<b>60</b>
<b>2.1 Modelos teóricos de escrita e de avaliação da escrita.....</b>	<b>60</b>
2.1.1 Modelo da redação.....	61
2.1.2 Modelo de processamento da escrita.....	64
2.1.3 Modelo de produção escrita e avaliação criteriada.....	66
2.1.4 Modelo da sequência didática do gênero textual.....	71
<b>2.2 Escrita e avaliação da escrita nos documentos de referência.....</b>	<b>76</b>
2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	78
<b>3. OBRAS DIDÁTICAS.....</b>	<b>84</b>
<b>3.1 Obra didática ou livro didático?.....</b>	<b>86</b>
<b>3.2 Obra didática e suas funções.....</b>	<b>90</b>
<b>3.3 Obra didática: dispositivo para regulação na escrita.....</b>	<b>92</b>
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>95</b>
<b>4.1 Classificação da pesquisa.....</b>	<b>95</b>
<b>4.2 <i>Corpus</i> de pesquisa.....</b>	<b>97</b>
<b>4.3 Procedimentos de constituição de dados.....</b>	<b>101</b>
<b>4.4 Procedimentos de análise de dados.....</b>	<b>106</b>
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>	<b>107</b>
<b>5.1 Proposta avaliativa dos manuais do professor.....</b>	<b>107</b>
5.1.1 Proposta avaliativa de OD1.....	110
5.1.2 Proposta avaliativa de OD2.....	114
5.1.3 Proposta avaliativa de OD3.....	118
<b>5.2 Projeto didático-avaliativo da escrita nos livros do estudante.....</b>	<b>120</b>

5.2.1 Projeto didático-avaliativo da escrita de OD1.....	122
5.2.2 Projeto didático-avaliativo da escrita de OD2.....	126
5.2.3 Projeto didático-avaliativo de escrita de OD3.....	131
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>155</b>
ANEXO A – Etapas da avaliação formativa neobehaviorista.....	156
ANEXO B – Sumário - “Português - Linguagens”.....	157
ANEXO C – Sumário - “Projeto Teláris – Português”.....	163
ANEXO D – Sumário - “Para viver juntos – Português”.....	167
ANEXO E – .....	171
ANEXO F – .....	173
ANEXO G – .....	178
ANEXO H – .....	179
ANEXO I – .....	202
ANEXO J – .....	203
ANEXO K – .....	205
ANEXO L – .....	207
ANEXO M – .....	209
ANEXO N – .....	210
ANEXO O – .....	212

## RESUMO

Este trabalho investiga a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa, uma vez que os documentos de referência para a educação em línguas no Brasil indicam que os recursos de avaliação nas obras devem estar alinhados à perspectiva da avaliação formativa cognitivista, cuja função é a regulação da aprendizagem. Para investigarmos isso, discutimos algumas concepções relativas aos eixos deste trabalho: avaliação, escrita e obra didática. No eixo “avaliação”, discutimos os conceitos de regulação da aprendizagem (ALLAL, 1984/1988, HADJI, 2011, PERRENOUD, 1999) e de autorregulação da aprendizagem (HADJI, 2011, PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014a, ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009), conceitos basilares da avaliação formativa cognitivista. No eixo “escrita”, debatemos os modelos teóricos dessa atividade em contexto escolar (CHABANNE; BUCHETON, 2002), as concepções de avaliação da escrita nos documentos de referência (BRASIL, 1998a, 2013, 2016), além de comentarmos o modelo de escrita sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), que apresenta semelhanças com o modelo de Hayes e Flower (1980). No eixo “obra didática”, tratamos dos conceitos de “obra didática” (BRASIL, 2015, 2015a), de “livro didático” (BATISTA, 2003), e situamos a obra didática como dispositivo didático para a regulação da escrita (WEISSER, 2010); além disso, discutimos as suas funções essenciais (CHOPPIN, 2004), dando especial atenção às funções referencial e instrumental, as quais são alinhadas, respectivamente, à perspectiva de transposição didática dos conteúdos (CHEVALLARD, 1991) e à perspectiva de mediação e de auxílio à intervenção (HALTÉ, 1992, CUNHA; CUNHA, 2011). Com base nessa reflexão examinamos três obras didáticas: “Português - linguagens”, “Projeto Teláres – Português” e “Para viver juntos – Português”; por meio de uma análise com categorias de conteúdo, com base nas variáveis de avaliação (HADJI, 1994), focalizando as propostas de avaliação dos manuais do professor e os projetos didático-avaliativos dos livros do estudante das obras que constituem o *corpus*. E para isso, utilizamos o método interpretativista dos dados, conforme as orientações de Moita Lopes (1994). Os resultados mostraram que duas das obras didáticas mais adquiridas do PNLD apresentam uma proposta de avaliação da aprendizagem alinhada à perspectiva da avaliação formativa neobehaviorista (BLOOM *et al.*, [1971]1983), cuja função é a correção do ensino e não a regulação da aprendizagem em curso, e uma das obras sequer apresentou proposta de avaliação. Além disso, mostraram que os projetos didático-avaliativos dos livros do estudante seguem a mesma perspectiva, com exceção de uma obra, que apresentou um projeto didático-avaliativo no prisma da regulação da aprendizagem em curso. Contudo, essa obra foi a terceira mais adquirida, o que mostra ainda que obras didáticas de língua portuguesa mais adquiridas no PNLD não apresentam uma função da avaliação na perspectiva da regulação. Esses dados nos revelam que, apesar de passados mais de vinte anos desde a publicação do primeiro volume dos PCN, as obras didáticas de língua portuguesa que mais circulam no país ainda apresentam concepções de avaliação da aprendizagem e da aprendizagem da escrita numa perspectiva não condizente com as pesquisas mais atuais em avaliação.

**Palavras-chave:** Livros didáticos; língua portuguesa; avaliação; regulação da aprendizagem; escrita.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire analyse la fonction de l'évaluation dans les activités relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture dans les manuels scolaires de Portugais – Langue Maternelle, car les documents de référence pour l'enseignement des langues au Brésil indiquent que les ressources d'évaluation dans les manuels doivent être alignées sur les objectifs suivants : perspective de l'évaluation formative cognitive, dont la fonction est la régulation de l'apprentissage. Pour ce faire, nous discutons des conceptions liées aux axes de ce travail : évaluation, écriture et manuel scolaire. Dans l'axe «évaluation», nous abordons les concepts de régulation de l'apprentissage (ALLAL, 1984/1988, HADJI, 2011, PERRENOUD, 1999) et de l'autorégulation de l'apprentissage (HADJI, 2011, PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014a, ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009), concepts de base de l'évaluation formative cognitive. Dans l'axe «écriture», nous abordons les modèles théoriques de cette activité dans le contexte scolaire (CHABANNE; BUCHETON, 2002), les concepts d'évaluation de l'écriture dans les documents de référence (BRASIL, 1998a, 2013, 2016), ainsi que le modèle d'écriture suggéré par les paramètres nationaux du curriculum (BRASIL, 1998a), qui présente des similitudes avec le modèle de Hayes et Flower (1980). Dans l'axe «manuel scolaire», nous traitons des concepts d' «œuvre didactique» (BRASIL, 2015, 2015a), de «manuel didactique» (BATISTA, 2003), et nous situons le dispositif didactique comme un instrument didactique de régulation de l'écriture (WEISSER, 2010). Nous discutons en outre de ses fonctions essentielles (CHOPPIN, 2004), en accordant une attention particulière aux fonctions référentielle et instrumentale, qui s'alignent respectivement dans la perspective de la transposition didactique du contenu (CHEVALLARD, 1991) et dans la perspective de la médiation et de l'aide à l'intervention (HALTÉ, 1992 ; CUNHA; CUNHA, 2011). Sur la base de cette réflexion, nous avons examiné trois manuels scolaires: «Português - linguagens», «Projeto Teláres - português» et «Para viver juntos - português»; à travers une analyse avec des catégories de contenu, basée sur les variables d'évaluation (HADJI, 1994), en se concentrant sur les propositions d'évaluation des manuels de l'enseignant et sur les projets didactiques-évaluatifs des manuels de l'élève qui constituent le *corpus*. Et pour cela, nous utilisons la méthode d'interprétation des données, conformément aux directives de Moita Lopes (1994). Les résultats ont montré que deux des manuels scolaires les plus acquis du PNLD présentent une proposition d'évaluation de l'apprentissage alignée sur la perspective de l'évaluation formative néo-behavioriste (BLOOM *et al.*, [1971] 1983), dont la fonction est la correction de l'enseignement et non de régulation de l'apprentissage. L'apprentissage continu, et l'un des travaux n'a même pas soumis de proposition d'évaluation. De plus, ils ont montré que les projets didactiques-évaluatifs des livres de l'élève suivent la même perspective, à l'exception d'un travail qui présentait un projet didactique-évaluatif dans le prisme de la régulation de l'apprentissage en cours. Cependant, ce travail était le troisième plus acquis, ce qui montre également que la plupart des travaux didactiques en langue portugaise acquis en PNLD ne disposent pas d'une fonction d'évaluation du point de vue de la réglementation. Ces données nous montrent que, bien que plus de vingt ans se soient écoulés depuis la publication du premier volume de PCN, les manuels scolaires en langue portugaise les plus largement diffusés présentent toujours des conceptions de l'évaluation de l'apprentissage et de l'écriture tirées de l'apprentissage dans une perspective incompatible avec la recherche la plus récente en évaluation.

**Mots-clés** : manuels scolaires; langue portugaise; évaluation; régulation de l'apprentissage; production écrite.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Produção e venda do subsetor “didáticos”.....	77
---	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelização de autorregulação cíclica.....	41
<b>Figura 2</b> – Modelo de Hayes e Flower (1980).....	66
<b>Figura 3</b> – Esquema da sequência didática.....	73
<b>Figura 4</b> – Prática de produção dos textos escritos nos PCN.....	82
<b>Figura 5</b> – Tarefa de escrita de OD1.....	124

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Modalidades de avaliação.....	30
<b>Quadro 2</b> – Etapas da avaliação formativa neobehaviorista.....	35
<b>Quadro 3</b> – Títulos e editoras das obras didáticas mais adquiridas pelo PNLD entre 2010 e 2017.....	98
<b>Quadro 4</b> –Composição do <i>corpus</i> documental: obras didáticas (OD).....	100
<b>Quadro 5</b> – Seleção das unidades de ensino/aprendizagem/avaliação das OD.....	102
<b>Quadro 6</b> – Projeto didático-avaliativo da escrita.....	103
<b>Quadro 7</b> – Propostas de avaliação de aprendizagem e de avaliação na aprendizagem da escrita nos manuais do professor.....	105
<b>Quadro 8</b> – Propostas de avaliação de aprendizagem– análise.....	108
<b>Quadro 9</b> – Propostas de avaliação na aprendizagem da escrita – análise.....	109
<b>Quadro 10</b> – Projeto didático-avaliativo da escrita – análise.....	121

## LISTA DE FLUXOGRAMAS

<b>Fluxograma 1</b> – Modelização de autorregulação cíclica de Zimmerman e Moylan (2009).....	44
<b>Fluxograma 2</b> – Modelo linear de escrita .....	63

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PLIDEF</b>	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca na Escola
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, realizamos uma investigação em torno da função da avaliação<sup>1</sup> nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa.

Os problemas de investigação tiveram como um dos pontos de partida as discussões do grupo de pesquisa AVAL (Avaliação da/na aprendizagem de línguas)<sup>2</sup>, coordenado pelas professoras Myriam Crestian Cunha e Márcia Andréa Almeida de Oliveira. Essas discussões, principalmente aquelas relacionadas às pesquisas de Livia Virgolino<sup>3</sup> e Débora Velastegui<sup>4</sup> sobre a avaliação em livros didáticos, possibilitaram a emergência de questionamentos relativos à função da avaliação nas obras didáticas ou, mais precisamente, questionamentos relativos à função da avaliação nas atividades de escrita de obras didáticas de língua portuguesa.

Nessas discussões, as afirmações correntes eram as de que os recursos de avaliação das obras didáticas não ajudavam o professor a ensinar e o aluno a aprender, ou, mais especificamente, eles não auxiliavam no ensino e na aprendizagem da escrita, objeto de nossa discussão naquele contexto. Os recursos de avaliação, segundo se afirmava, tinham uma orientação didática de viés somativo ou atestação das aquisições — cujo objetivo é constatar aquilo que se aprendeu ou não ao final de uma unidade de ensino — sem que isso pudesse, ao menos, contribuir com o ensino e com a aprendizagem, como se pressupõe que seja função de

---

<sup>1</sup> Quando nos referimos à função da avaliação, estamos tratando das três funções da avaliação introduzidas por Bloom *et al.* ([1971]1983) retomadas e ampliadas conceitualmente por Allal ([1979] 1986) e Scallon (2000; 2001), são elas: **função preditiva** (que abrange a avaliações prognóstica e diagnóstica) pela qual se verifica se indivíduos possuem os pré-requisitos necessários para ingressar em determinada formação (avaliação *prognóstica*) ou se aprecia o seu nível de domínio de determinados conhecimentos antes do início de uma atividade pedagógica (avaliação *diagnóstica*); a **função formativa** ou de regulação da aprendizagem; a **função certificativa externa** ou **função somativa** ou de **certificação** ou de **reconhecimento social das aquisições** (função *somativa externa*) ou de **atestação das aquisições** resultantes do processo pedagógico (função *somativa interna*).

<sup>2</sup> O objetivo central desse grupo é a investigação de práticas no campo do ensino/aprendizagem de línguas no sentido do desenvolvimento de uma reflexão teórica que integre a problemática da avaliação às diferentes problemáticas didáticas – da elaboração, da intervenção e da apropriação – nesse campo. Para verificar as propostas de trabalho do grupo AVAL, consultar seu sítio online no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2076732473777154>.

<sup>3</sup> Livia Cristina Virgolino da Silva foi uma licencianda, integrante do grupo de pesquisa AVAL, que desenvolveu, sob a orientação da profa. Márcia Andréa de Oliveira, uma pesquisa, no ano de 2017, sobre as orientações e propostas de avaliação referentes à leitura de manuais do professor de obras didáticas de língua portuguesa aprovadas no PNLD/2014.

<sup>4</sup> Débora Aline Camargo Velastegui foi uma mestranda, integrante do grupo de pesquisa AVAL, que desenvolveu, sob a orientação da professora Myriam Crestian Cunha, uma pesquisa, entre os anos de 2016 e 2018, que versava sobre as propostas de autoavaliação (com vistas ao desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada) em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.

uma avaliação da aprendizagem, cuja finalidade, sem dúvida, deveria ser primeiramente auxiliar a atividade didática em andamento em vista do alcance dos objetivos de aprendizagem. Logo, os recursos de avaliação nas atividades de escrita não estariam a serviço da aprendizagem e do ensino durante o andamento das atividades, o que fazia, muitas vezes, com que os professores e os estudantes os ignorassem no uso das obras didáticas, conforme se argumentava.

Essas afirmações sobre a avaliação nas atividades de escrita, surgidas ao longo dos debates e que não eram, naquele momento, objeto de investigação direta dos pesquisadores do AVAL, nos fizeram reorientar nosso projeto de pesquisa inicial no Programa de Pós-Graduação em Letras na UFPA para investigar qual é, de fato, a função da avaliação nas atividades de escrita nas obras didáticas de língua portuguesa que circulam no país; obras que são largamente adquiridas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) depois de uma longa avaliação por especialistas. E nos fizeram levantar o seguinte questionamento: quais são as concepções de avaliação das atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa aprovadas nesse programa que levam professores e estudantes a ignorarem o uso dos critérios, estratégias e instrumentos de avaliação?

Alguns referenciais que orientam o ensino-aprendizagem de línguas e que guiam a produção das obras didáticas no país – os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo – indicam que a avaliação deve ter uma perspectiva epistemológica e didática para a **regulação do ensino e da aprendizagem**. Numa leitura mais atenta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1998a) e do Guia do PNLD (BRASIL, 2017a), que define os critérios de avaliação e recomendação das obras didáticas adquiridas, percebemos essa orientação teórica e didático-metodológica, que discutimos a seguir.

Nos textos introdutórios aos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos tópicos que tratam dos aspectos relativos à *concepção de ensino e de aprendizagem* (BRASIL, 1998a) e à *orientação da avaliação no processo de ensino-aprendizagem* (BRASIL, 1998), percebemos essa ideia de avaliação para a regulação.

Na concepção de ensino e aprendizagem, a abordagem (sócio)construtivista é uma das que subsidia teórica e metodologicamente os PCN<sup>5</sup>, uma vez que lá se assegura o papel ativo do estudante na construção de seus conhecimentos e a importância da interação nesse

---

<sup>5</sup> Discutimos mais detalhadamente essas concepções dos PCN na subseção 1.4.1 deste trabalho.

processo (BRASIL, 1998a). É no âmbito das discussões da abordagem (sócio)construtivista que surge o conceito de (auto)(r)regulação da aprendizagem, na tentativa de dar corpo metadidático à ideia de propiciar aos estudantes as condições necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e metacognitivas. O intuito, conforme afirmam os teóricos, é que essas capacidades os auxiliem, juntamente com a interação com o meio social, na construção do conhecimento (Cf. JOANNERT; VANDER BORGHT, 1999). Logo, a concepção de ensino-aprendizagem dos PCN está intimamente relacionada à ideia da regulação da aprendizagem<sup>6</sup> e de propiciamento de situações de ensino (que também se materializam nos projetos didáticos das obras didáticas) que favoreçam o ajuste do percurso para a obtenção dos objetivos esperados, no caso, dos objetivos de aprendizagem.

No que concerne à orientação específica em relação à avaliação nos PCN, a avaliação é compreendida como “instrumento que possibilita ao aluno *tomar consciência* de seus avanços, dificuldades e possibilidades” (BRASIL, 1997, p. 56, grifo nosso). A ideia de *tomar consciência* ou de possibilitar aos sujeitos a capacidade de reflexão sobre os seus próprios processos é o que os teóricos da psicologia cognitiva e da abordagem educacional (sócio)construtivista chamam, respectivamente, de capacidade metacognitiva (FLAVELL, 1979) ou capacidade de autorregulação (Cf. COLL *et al.*, [1993]2007). Esse exemplo mostra o direcionamento dos PCN para uma concepção (sócio)construtivista que tem a autorregulação como uma de suas estratégias para o alcance dos objetivos educacionais.

Outro referencial que ratifica esse ponto de vista é o próprio Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A cada ano de chamada do PNLD é editado, com os livros recomendados, o respectivo guia, com comentários sobre os pontos positivos e negativos de cada coleção e, ainda, os critérios de avaliação/seleção para a sua indicação/recomendação. Na descrição de um dos guias, mais especificamente no que foi editado para o PNLD 2018 (BRASIL, 2017a), há a menção do que a equipe de professores deve esperar de uma obra didática. E, nessa descrição, espera-se que a coleção didática desempenhe funções como as “de subsidiar [professores, mas também os estudantes, se levarmos em conta os PCN] na avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2017a, p. 12), apresentando “critérios, estratégias e instrumentos de avaliação condizentes com as situações de ensino que propõe” (BRASIL, 2017a, p. 12).

---

<sup>6</sup> Uma informação importante: a ideia de regulação da aprendizagem presente nos PCN caracteriza o ponto-chave da orientação didática da avaliação formativa na vertente francófona, que será discutida no decorrer do trabalho.

Assim sendo, vê-se que as obras didáticas devem não somente realizar o tratamento didático dos conteúdos<sup>7</sup> com atividades de aprendizagem e pistas de ensino de acordo com determinado prisma teórico e didático, mas também subsidiar o processo avaliativo, sendo possível afirmar que é igualmente papel das obras didáticas oportunizarem recursos de avaliação – critérios, estratégias e instrumentos – que possam propiciar situações de avaliação *durante* o ensino e a aprendizagem da escrita. E, se formos mais longe ainda, considerando o que dizem os outros documentos, propiciar situações de avaliação numa perspectiva da avaliação formativa/da regulação, ou seja, apresentar uma função de regulação.

Levando em conta esses dois aspectos apontados em dois dos referenciais que, em certa medida, orientam as concepções teóricas recomendadas para a elaboração de obras didáticas, é possível afirmar que estas obras deveriam auxiliar na construção dos conhecimentos com o apoio de critérios, estratégias e instrumentos que possibilitem a regulação do ensino e da aprendizagem. De fato, como aponta o próprio Guia do PNLD, a obra didática deve contribuir para a avaliação da aprendizagem (BRASIL, 2017a) e, portanto, deve auxiliar o professor no processo de ensino e o aluno em seu processo de aprendizagem, e no caso em questão, no processo de aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva, nos colocamos as seguintes questões em relação às afirmações anteriores: se as obras didáticas devem contribuir para a avaliação da aprendizagem numa perspectiva da regulação, *qual a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa aprovadas no PNLD que circulam atualmente nas escolas brasileiras? Essa função está em consonância com a perspectiva da avaliação formativa (regulação)? Caso não esteja, que propostas teóricas e didático-metodológicas da literatura científica em escrita estariam mais alinhadas à perspectiva da avaliação formativa (regulação)?*

Essas questões nortearam nossa investigação sobre a função da avaliação nas obras didáticas de língua portuguesa e ajudaram a delinear as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que concepções de avaliação despontam das obras didáticas de língua portuguesa, aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, e que estão em circulação no Brasil?

---

<sup>7</sup> O tratamento didático dos conteúdos corresponde àquilo que Choppin (2004) compreende como função instrumental das obras didáticas: “o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que [...] visam [...] facilitar a memorização [...], favorecer a aquisição de competências [...], a apropriação de habilidades [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

2. Qual(quais) modelo(s) de escrita embasa(m) as atividades e quais as suas orientações de avaliação?
3. Que critérios, estratégias e instrumentos de avaliação relativos ao ensino e à aprendizagem da escrita são utilizados nas obras didáticas? Eles estão em consonância com a perspectiva de avaliação formativa reguladora?

Levando esses problemas de investigação em consideração, nossa hipótese de trabalho é que a concepção de avaliação, presente em obras didáticas de língua portuguesa — aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, relativa ao ensino e à aprendizagem da escrita — é, em tese, a formativa, que tem como função a regulação das atividades de ensino e de aprendizagem, uma vez que é essa a concepção proposta pelos documentos de referência para a educação em línguas no Brasil. Em consonância com essa concepção, espera-se que as atividades de escrita nas obras didáticas sigam modelos teóricos que estejam em consonância com a perspectiva da avaliação formativa e que apresentem critérios, estratégias e instrumentos de avaliação no prisma da regulação no ensino e na aprendizagem.

Para verificar essa hipótese, propusemo-nos a investigar os problemas apresentados por meio de uma pesquisa documental com obras didáticas de língua portuguesa aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, verificando o tratamento epistemológico e didático-metodológico da avaliação, ou melhor, dos recursos de avaliação nas obras destacadas no *corpus*.

Uma observação importante quanto à nossa escolha metodológica para a construção dos dados. Por se tratar de uma pesquisa documental, que visa investigar a função da avaliação em obras didáticas, esta investigação se insere no quadro de pesquisas que tomam as obras didáticas como objeto/recurso/dispositivo *não inserido* numa situação real de ensino-aprendizagem. Logo, não analisamos as obras didáticas para verificar como acontecem os seus *usos* em sala de aula, quando os objetos de saber a ensinar passam à situação didática e se tornam objetos efetivamente ensinados, aprendidos e avaliados e as obras didáticas (e os respectivos objetos) passam por processos de recontextualização e ressignificação (BUNZEN JÚNIOR, 2005). Analisamos cada obra didática como documento que representa um *projeto potencial de uso* em uma situação específica, em um contexto específico, para um determinado fim de aprendizagem. E, em virtude da limitação temporal para a realização desta investigação (princípio da parcimônia), nos detemos no aspecto didático-avaliativo das obras didáticas, considerando as dimensões: “objeto de saber a aprender” (escrita), “diretrizes epistemológicas das políticas educacionais” (orientações para a avaliação nos PCN, nas DCN

e no Guia do PNLD) e “método de avaliação e o ensino/aprendizagem” (avaliação formativa/regulação no ensino e na aprendizagem).

No que concerne aos objetivos dessa investigação, definimos-os do seguinte modo:

1) objetivo geral: investigar a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa, aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

2) objetivos específicos: a) analisar as concepções de avaliação que emergem das orientações dos manuais do professor em obras didáticas de língua portuguesa; b) analisar as concepções de avaliação que despontam das atividades de escrita nos livros do estudante; c) verificar se os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, que estão presentes nas obras didáticas, estão em consonância com as concepções de avaliação da escrita recomendadas nos documentos de referência para a educação em línguas;

Para alcançar esses objetivos, realizamos uma pesquisa documental (GIL, 2002, SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) com obras didáticas aprovadas no PNLD, uma vez que essas obras, depois de publicadas, constituem acervo documental que evidencia os registros simbólicos dos sujeitos históricos que os produziram direta ou indiretamente (os autores das obras didáticas, as editoras, as diretrizes dos documentos de referência para a educação em línguas no Brasil, como as orientações institucionais dos currículos e dos programas, do PNLD...), suas concepções, suas crenças, seus modos de compreensão lógica e de verdade. Assim sendo, as obras didáticas são registros documentais de orientações teóricas e metodológicas do próprio PNLD, uma vez que o programa as chancela sendo, portanto, acervo documental propício à investigação.

As justificativas para investigarmos as referidas questões se orientam em duas perspectivas, uma epistemológica e outra didática. No que concerne à primeira, existe uma necessidade de estudos sobre a avaliação como regulação da escrita em obras didáticas de língua portuguesa. Em um levantamento por nós realizado nos indexadores de conteúdo acadêmico, por meio do buscador de conteúdo acadêmico *Google scholar* e nos repositórios de dissertações e teses de várias universidades brasileiras, disponíveis na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), para nos aprofundarmos na discussão sobre esse tema, constatamos que o número de pesquisas que investigam a dimensão avaliativa na perspectiva formativa em obras didáticas e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem da escrita é expressivo quantitativamente, mas inexistente quando relacionado ao objetivo de nossa pesquisa.

Ao pesquisar os termos (1) “avaliação formativa”, (2) “regulação”, (3) “livro(s) didático(s)”, (4) “produção de texto(s)” ou (5) “produção escrita” nos referidos indexadores e repositórios, identificamos quantitativamente<sup>8</sup>: por meio do *Google scholar*, um total de 208 resultados usando a combinação dos termos “1, 2, 3, 4”, e 182 resultados usando a combinação “1, 2, 3 e 5”. Na *Biblioteca Digital*, nenhum registro foi encontrado usando as combinações descritas anteriormente<sup>9</sup>. No entanto, ao lermos mais atentamente os resultados encontrados no buscador de conteúdo acadêmico, percebemos que nenhum dos trabalhos encontrados trata do mesmo objeto de pesquisa abordado nesta dissertação.

Dos vários resultados levantados, detectamos pesquisas que buscavam: identificar a avaliação da aprendizagem sugerida pelos autores das obras didáticas (concepção de avaliação) para estabelecer a validade desta avaliação na proposta didática no curso (FIDALGO, 2007), analisar a planificação do processo de ensino da produção textual escrita numa coleção didática (BARROS; GONÇALVES; MAFRA, 2018), investigar a ocorrência das questões avaliativas nos livros didáticos de língua portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do livro Didático (ALMEIDA, 2014)... Como podemos observar, não encontramos nenhuma pesquisa que investigasse os recursos de avaliação presentes nas obras didáticas como objetivo de aprendizagem necessário à escrita (função da avaliação enquanto regulação) ou, no caso específico, que focalizasse a avaliação como recurso/dispositivo para a aprendizagem da escrita, o que representa um resultado inexistente qualitativamente em relação ao levantamento realizado. Logo, este trabalho se justifica para participar do preenchimento dessa lacuna nos estudos sobre o tema da função da avaliação em obras didáticas de língua portuguesa.

No que se refere à segunda perspectiva, didática, corroborando o que afirma Nunziati (1990), a avaliação constitui um objetivo de aprendizagem imprescindível, pois não é possível aprender a escrever se não se aprende a avaliar o que se escreve. Logo, a reflexão sobre a função reservada à avaliação em obras didáticas constitui um imperativo didático, uma vez que as obras didáticas de língua portuguesa, no contexto brasileiro, atuam ainda fortemente como recurso principal no processo de didatização e de aprendizagem dos saberes. Assim, investigar as concepções de avaliação que embasam as atividades de escrita é contribuir para a atualização desse recurso em termos de seu aperfeiçoamento epistemológico e didático, no

---

<sup>8</sup> Informação importante: a data de realização deste levantamento foi no dia 23 de janeiro de 2019.

<sup>9</sup> Um ponto relevante em relação a esse resultado é que ele não significa que não existem pesquisas sobre o assunto. Significa apenas que até a data de realização do levantamento não havia dados incorporados à BDTD que apresentassem, em seu conteúdo, esses termos de pesquisa.

sentido de sua adequação às propostas de avaliação que possam auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Além do quê, não podemos esquecer, as obras didáticas atuam como uma das fontes de informação dos professores e de estudantes (BATISTA, 1999; SANTOS; CARNEIRO, 2013) e de formação dos professores (GÉRARD; ROEGIERS, 1998), ao lado das revistas especializadas, do ensino universitário, das palestras, dos congressos e de tantos outros meios de formação permanente. Logo, investigar as obras didáticas no sentido de seu aperfeiçoamento é melhorar uma das fontes que colocam à disposição do professor – muitas vezes em primeira mão – novos objetos de ensino (vide os objetos digitais nas obras didáticas digitais), novas propostas didáticas, novos modelos de ensino, novas perspectivas de avaliação. Portanto, investigar essas obras no sentido de sua atualização é também contribuir com a formação permanente dos professores.

Para nos auxiliar nesta investigação, mobilizamos um conjunto de conceitos relativos aos três grandes temas em estudo: avaliação, escrita e obra didática/livro didático.

No que concerne à avaliação, após situarmos brevemente a discussão no âmbito da avaliação da aprendizagem (GUBA; LINCOLN, 2011; SCRIVEN, 1966), apresentamos os conceitos de avaliação formativa neobehaviorista (BLOOM *et al.*, [1971]1983) e de avaliação formativa na perspectiva cognitivista (ALLAL, [1979]1986, 1999; FERNANDES, 2008). Nesta última perspectiva, discutimos, especificamente, o conceito de regulação da aprendizagem (ALLAL, 1984/1988; HADJI, 2011; PERRENOUD, 1999) e de autorregulação da aprendizagem (HADJI, 2011; PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014a; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009), dois conceitos basilares da avaliação formativa na perspectiva cognitivista. Tomando como base essa reflexão, identificamos, em seguida, as concepções de avaliação da aprendizagem nos documentos de referência para a educação em línguas no Brasil (BRASIL, 1998a, 2013, 2016). Todos esses conceitos, relativos à avaliação, estão no primeiro capítulo deste trabalho.

No que diz respeito à escrita, apresentamos as concepções de escrita (modelos didáticos dessa atividade em contexto escolar) descritas na literatura científica sobre o tema (CHABANNE; BUCHETON, 2002) e discutimos as concepções de avaliação da escrita nos documentos de referência para a educação em línguas no Brasil, (BRASIL, 1998a, 2013, 2016). Nesta perspectiva, interpretamos o modelo de escrita sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1998a), um modelo que tem pontos de semelhanças com o modelo de Hayes e Flower (1980). E, além disso, os PCN apresentam um modelo próprio com uma sucessão de operações de “transcrição”, de “reprodução”, de “decalque” e

de “autoria” para o desenvolvimento de competências procedimentais para atividade de escrita. Essa discussão sobre escrita e avaliação na escrita tem lugar no segundo capítulo deste trabalho.

No que concerne ao tema obra didática/livro didático, esclarecendo o termo “obra didática” (BRASIL, 2015, 2015a), discutindo conceito de “livro didático” (BATISTA, 2003). Além disso, discutimos as funções essenciais dos livros didáticos descritas por Choppin (2004), dando especial atenção às funções referencial e instrumental, as quais são alinhadas, respectivamente, à perspectiva de transposição didática dos conteúdos (CHEVALLARD, 1991) e à perspectiva de mediação e de auxílio à intervenção (HALTÉ, 1992; CUNHA; CUNHA, 2011). Esse debate sobre obra didática/livro didático e seu alinhamento para a transposição do currículo e de auxílio à intervenção tem lugar no terceiro capítulo desta dissertação.

No quarto capítulo, expomos detalhadamente a metodologia de investigação, desde a classificação da pesquisa quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos; descrevemos os procedimentos para a seleção do *corpus* de obras didáticas de língua portuguesa; e, por fim, demonstramos os procedimentos de construção dos dados e indicamos como modelo de análise de dados o método interpretativista de pesquisa, conforme Moita Lopes (1994).

No quinto capítulo, interpretamos os dados tomando como objetos principais de análise a “proposta avaliativa do manual do professor” e o “projeto didático-avaliativo das unidades do livro do estudante” e as diversas variáveis de avaliação (MACCARIO, 1988; HADJI, 1994) que constituem nosso procedimento de análise dos dados.

Na conclusão, sintetizamos o percurso da dissertação, indicando as considerações relevantes em relação à investigação, bem como possíveis percursos para a continuidade de estudos sobre a função da avaliação em obras didáticas de língua portuguesa.

## 1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, discutimos as bases teóricas relativas à avaliação. Contudo, não tratamos da avaliação de maneira genérica, mas sim o que se compreende como “avaliação das aprendizagens em situação escolar” ou simplesmente “avaliação da aprendizagem”, para diferenciá-la da macroavaliação: avaliação de programas de ensino, dos currículos escolares, e de outros tipos de avaliação que estão relacionados ao processo educacional, mas que não são realizados por professores e estudantes nas respectivas situações de aprendizagem e de avaliação situadas ao longo do processo educativo.

Logo, o que nos propomos a discutir é a reflexão epistemológica em torno da “avaliação da aprendizagem”, um campo de investigação da avaliação educacional que teve início com os estudos de Ralph W. Tyler<sup>10</sup>. Este pesquisador da Universidade Estadual de Ohio que insistiu na importância de se verificar o alcance dos objetivos do currículo (Cf. DE KETELE, 1986), preocupação esta que deslocou o foco da avaliação dos testes para os sujeitos em situação de aprendizagem e de avaliação. Guba e Lincoln (2011) compreendem essa mudança de perspectiva como sendo a passagem da primeira geração de avaliação – geração da mensuração<sup>11</sup>, dos testes, dos exames – para a segunda geração de avaliação, geração da descrição, “descrição de padrões de pontos fortes e fracos [dos objetos extradidáticos] com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35).

A terceira geração – a geração do juízo de valor – veio complementar as anteriores quando os estudiosos da época passaram a preconizar a inclusão de um juízo de valor sobre o objeto avaliado no fazer avaliativo, até então considerado puramente descritivo, técnico e neutro. É nesse contexto que emergem pesquisas como as de Lee J. Cronbach, da Universidade de Illinois, que propõem que uma avaliação “usada para melhorar o curso enquanto ainda está em andamento, contribui mais para o aperfeiçoamento da educação do

---

<sup>10</sup> Determinar o início de um dado fenômeno é uma questão relativa, a depender do referencial adotado. Aqui adotamos o ponto de origem da avaliação educacional em Ralph Tyler em virtude de ser um dos precursores da área a educacional a tomar avaliação como objeto de reflexão acadêmica e porque ele marcou a passagem da geração da mensuração para a geração da descrição, o que fez com que muitos dos especialistas em avaliação o considerassem o “pai” da avaliação educacional e marcassem o seu nome na periodização da avaliação com o período “pré-tyleriano”, a “era tyleriana” e as eras posteriores a Tyler (Cf. STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1985).

<sup>11</sup> Na geração da mensuração, avaliar é sinônimo de medir. Essa geração tem uma longa história da cultura escolar e é aquela que tradicionalmente vem à mente quando se pensa em avaliação. Nela, busca-se medir o valor daquilo é realizado, geralmente utilizando uma escala de medida. Um exemplo das escalas é a notação de 0 a 10 ou a atribuição de conceitos como “excelente”, “bom”, “regular” que são utilizados para medir os objetos da avaliação.

que a avaliação usada para apreciar um produto já colocado no mercado<sup>12</sup>,” (CRONBACH, [1963]2000, p. 239, tradução nossa) e a ideia do avaliador como um *jugador* que realiza *juízos de valor* sobre os objetos avaliados com base em *informações* para tomar uma decisão (CRONBACH, [1963]2000, p. 235). O avaliador, um especialista, um professor, não somente descreve os pontos fortes e fracos após a conclusão de um curso, tendo como parâmetro os objetivos deste, avaliando um produto, mas também levanta informações do trabalho ainda em processo para julgá-lo com base em critérios<sup>13</sup>.

É nesse cenário que emerge a ideia de avaliação formativa ou, mais precisamente, a perspectiva teórica da avaliação formativa neobehaviorista, como posteriormente será chamada. Como a ruptura de paradigma que representou o abandono da visão positivista na qual as duas primeiras gerações se embasavam, também vai se desenvolver uma nova concepção de avaliação que se convencionou chamar “avaliação formativa de perspectiva cognitivista” ou “avaliação formativa de tradição francófona” (FERNANDES, 2008),

Neste capítulo, discutimos essa perspectiva porque nela encontramos as fundamentações teóricas e metodológicas para a concepção de avaliação que as obras didáticas deveriam adotar, segundo os documentos de referência para a educação em línguas no Brasil, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Apresentamos a avaliação formativa em suas concepções predominantes até a concepção cognitivista. Por último, após nos determos num conceito central para compreendermos a natureza formativa da avaliação – o de regulação –, nos voltamos para a concepção de avaliação indicada pelos documentos oficiais.

## 1.1 Avaliação na aprendizagem: variáveis e modalidades

A discussão sobre as três gerações de avaliação que acabamos de mencionar põe em evidência que a avaliação da aprendizagem é multidimensional. Na primeira geração, a avaliação estava direcionada para o aperfeiçoamento dos instrumentos (dos testes, dos

<sup>12</sup>No original: “Evaluation, used to improve the course while it is still fluid, contributes more to improvement of education than evaluation used to appraise a product already placed on the market” (CRONBACH, [1963]2000, p. 239).

<sup>13</sup> É importante mencionar que, apesar de utilizamos a classificação de Guba e Lincoln (2011) para situar as gerações que marcam o foco da avaliação educacional, as quais remetem à tradição de pesquisas norte-americanas em torno da avaliação, essa classificação se assemelha à da tradição francófona, para a qual a geração da mensuração equivale ao modelo de “avaliação como medida” (Cf. BONNIOL; VIAL, 1997), a geração da descrição equivale a algumas perspectivas da “avaliação como gestão” (Cf. BONNIOL; VIAL, 1997) e a geração do juízo de valor equivale a outras perspectivas da “avaliação como gestão”, mais particularmente as perspectivas que preconizam a intervenção e a tomada de decisão como a “avaliação para remediação” e a “avaliação formadora” (Cf. BONNIOL; VIAL, 1997). Utilizamos a classificação de Guba e Lincoln (2011) porque essa melhor contribui com a discussão aqui levantada.

exames...); a tese era a de que a melhoria da avaliação dependia necessariamente do aperfeiçoamento dos instrumentos e o foco desse direcionamento era para “como melhor avaliar”. Já na segunda geração, a direção estava para os objetos de avaliação extra-didáticos (os programas, os currículos...) e em como aperfeiçoá-los para melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem; o foco estava em “o que avaliar”. Na terceira, o direcionamento estava para o avaliador e para o juízo de valor desse avaliador em relação ao objeto avaliado, focalizando “quem irá avaliar” e com quais critérios, isto é, com base em quais referenciais para os objetos avaliados.

Esses direcionamentos correspondem a alguns dos questionamentos que, segundo Hadji (1994), são suscitados quando se pretende operacionalizar qualquer atividade avaliativa. Entre os questionamentos prévios à realização de uma ação avaliativa, Hadji (1994, p. 45) elenca os seguintes: a) “*Formar?*”, b) “*Avaliar?*”, c) “*Qual o objeto?*”, d) “*Com que instrumentos?*”, e) “*Quem avaliará?*”, f) “*Quando?*”, g) “*Para quem?*”, h) “*Para tomar que gênero de decisão?*”, i) “*Qual a utilidade?*”.

Para ele, as questões “a)” e “b)” são fundamentais. A primeira orienta para a concepção de formação no âmbito do qual será realizada a avaliação (Que mudanças ou transformações são esperadas nos sujeitos de aprendizagem, em virtude do processo de formação?) e está inseparável da segunda, que remete às finalidades da avaliação (A que se destina principalmente a avaliação: informar, regular...?). Ambas dizem respeito ao que Hadji (1994) chama de sentido da operação de avaliação. Sem elas, uma operação de avaliação não teria direcionamento.

c) A variável *objeto da avaliação* indica, como é possível prever, o âmbito da avaliação. É aquilo que está para o sujeito avaliador como objeto de análise e de julgamento de valor. O que será avaliado? O texto produzido numa ação linguageira oral de um sujeito em um contexto específico? As capacidades de um leitor em construir o sentido de um determinado texto? Esta variável está relacionada ao “o quê?” da avaliação.

d) A variável *instrumentos de avaliação* diz respeito àquilo que se utiliza para produzir a informação que subsidiará a avaliação. A pergunta sobre os instrumentos utilizados põe em evidência que existem diversos tipos de instrumentos, não equivalentes entre si, para a obtenção da informação desejada. A observação (instrumento) do professor e dos próprios estudantes sobre a atividade em curso desses últimos pode auxiliá-los na tomada de decisão para melhorar os resultados da aprendizagem. Uma ficha de critérios (instrumento) construída

pelos estudantes com a mediação do professor é indispensável na regulação de suas atividades escritas. A pergunta pelos instrumentos é sempre pelo “como” da avaliação.

e) A variável *sujeito(s) da avaliação* indica qual o responsável ou quais os responsáveis pela avaliação. O avaliador é o professor da turma? É um colega de classe da aula de inglês que irá trocar a produção escrita comigo? É um sujeito externo ao ambiente pedagógico? Pode ser eu mesmo ou eu acompanhado do professor? Todas essas questões contextualizadas fazem referência ao *status* do sujeito que avalia os objetos de avaliação e correspondem ao “quem”, múltiplo, da avaliação.

f) A variável *momento da avaliação* faz referência ao(s) momento(s) oportuno(s) para recolher as informações que subsidiarão a operação de avaliação (HADJI, 1994). As informações serão recolhidas antes de iniciar um curso para diagnosticar as dificuldades e possibilitar um ensino diferenciado? As informações serão recolhidas durante a execução da minha tarefa para eu comparar o meu desempenho com os critérios construídos em sala com o professor e os colegas? As informações serão recolhidas depois da tarefa executada para a minha autossatisfação em saber que a cumpri com êxito? A indagação pelo “quando” é o questionamento pelo momento no qual a operação de avaliação precisa ocorrer em vista dos objetivos a serem alcançados.

g) A variável *destinatários [ou usuários] da avaliação* ressalta quem irá receber a informação e usá-la? Os professores irão receber a informação de avaliação para notação dos estudantes e classificação deles ao ano de estudos subsequente? Os estudantes recebem a informação para regularem as suas ações e melhorarem as suas aprendizagens? Os administradores escolares recebem as informações de avaliação dos professores para a emissão dos certificados de conclusão de estudos?... A determinação do “Quem?” irá variar a depender do objetivo da avaliação, bem como das respostas dadas às outras variáveis.

h) A variável *objetivos da avaliação* pode ser ilustrada em relação aos exemplos da questão anterior. Os administradores escolares recebem a avaliação para tomar a decisão de emissão dos certificados de conclusão de estudos? Os estudantes recebem as informações de avaliação para tomarem a melhor decisão de regulação de suas ações e, assim, melhorarem a suas aprendizagens? Esta variável está relacionada com o “Para quê?” da avaliação.

Hadji (1994) esclarece que as questões de “c)” a “h)” são de ordem técnica e dizem respeito às operações concretas de avaliação. Elas determinam o processo metodológico de avaliação e se adaptam necessariamente às outras questões em jogo, especificamente aos objetivos e finalidades do processo avaliativo, os quais dão o significado à operação de avaliação. Hadji (1994, p. 51) ressalta essa profunda interdependência nos seguintes termos:

As escolhas metodológicas fundamentam-se, necessariamente, nas considerações que as transcendem, e que se situam também tanto a montante (com vista a quê?), como a jusante (para quem e para que aplicação?) do processo puramente técnico. Só há boa metodologia quando adaptada aos seus objectivos. O essencial é, pois, se pretendemos conferir credibilidade à avaliação, precisar "com o que é que se joga", tanto no que respeita às intenções que presidem à sua realização, como em relação ao uso que será feito socialmente dos seus resultados (sic).

Assim como faz Hadji (1994) ao descrever as variáveis de uma operação de avaliação, Maccario (1988 apud CUNHA, 1992) também descreve as variáveis em jogo numa atividade de avaliação, contudo, ele as classifica em modalidades de avaliação, descrevendo as variáveis e as suas respectivas funções. A seguir, apresentamos um quadro adaptado de Maccario (1988 apud CUNHA, 1998, p. 115) com as modalidades de avaliação:

**Quadro 1:** Modalidades de avaliação

<b>Modalidades</b>	<b>AVALIAÇÃO PRONÓSTICA</b>	<b>AVALIAÇÃO SOMATIVA</b>		<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</b>	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>	<b>AVALIAÇÃO SOMATIVA INTERNA</b>
Finalidades (Em vista de quê?)	Orientar a ação	Validar a ação	Certificar a ação	Conceber a Ação	Regular a ação	Apreciar a eficácia da ação
Objetivos (Para quê?)	Prognosticar as chances de sucesso	Estabelecer balanços parciais	Estabelecer um balanço final	Analisar a Situação	Melhorar as condições de aprendizagem	Identificar os efeitos da aprendizagem
Funções principais	REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO = verificação			REGULAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM = regulação		
Objetos (O quê?)	Conhecimentos, competências potenciais	Conhecimentos, competências Adquiridas		Perfil Inicial	Interações estudantes/ situação(es) de aprendizagem	Transformações observadas (distância perfil inicial-final)
Momento (Quando?)	Antes da Ação	Durante a ação	Depois da Ação	Antes da Ação	Durante a ação	Depois da ação
Avaliador(es) (Quem?)	Externo Hétero-avaliador	Interno Hétero-avaliador	Interno ou externo Hétero-avaliador	Interno / Hétero, auto ou co-avaliador	Interno / Hétero, auto ou co-avaliador	Interno / Hétero, auto ou co-avaliador
Instrumentos (Como?)	Instrumentos prognósticos	Instrumentos somativos		Instrumentos diagnósticos	Instrumentos formativos	Instrumentos somativos internos
Destinatários (para quem?)	Administração escolar, pais, empregadores... = Avaliação pedagógica com destinação social			Professores, estudantes, elaboradores de programas... = Avaliação estritamente pedagógica		

Fonte: Adaptado de Maccario, 1988 apud Cunha, 1998, p. 115.

As modalidades de avaliação adaptadas das funções descritas por Maccario (1988) são as seguintes: *avaliação prognóstica*, *avaliação somativa*, *avaliação diagnóstica*, *avaliação formativa* e *avaliação somativa interna*. Cada uma dessas modalidades apresenta características específicas em consonâncias com as finalidades e os objetivos que orientam a ação avaliação e que constituem, como já mencionamos, o sentido da operação de avaliação (HADJI, 1994). Desta feita, é em virtude das finalidades e dos objetivos que a avaliação é caracterizada como prognóstica, somativa etc. e é em virtude deles que as outras variáveis entram em jogo na atividade avaliativa.

As modalidades *prognóstica* e *somativa* constituem avaliações que não estão diretamente em jogo no sistema didático (REUTER et al., 2013), ou seja, são avaliações que fazem parte do cotidiano escolar, mas que não entram na relação “professor/aluno/objeto de saber” nas situações de ensino-aprendizagem. Elas têm por função principal a regulação do sistema educativo e têm como principais destinatários a administração escolar, os pais etc. e cumpre um papel eminentemente social. A avaliação somativa, por exemplo, objetiva fazer um balanço final dos conhecimentos adquiridos com a finalidade de certificar, de reconhecer institucional e socialmente, que efetivamente aqueles conhecimentos foram adquiridos, dando direito ao estudante, por exemplo, de progredir para as próximas etapas de estudo. Os exames finais adotados por várias escolas são típicos exemplos (instrumentos) de uma avaliação somativa, nos quais se atribuem notações numa escala de valores. Ou seja, eles fazem parte do cotidiano da escola, mas não objetivam a aprendizagem.

As outras modalidades, *diagnóstica*, *formativa* e *somativa*, são as modalidades didáticas de avaliação, pois objetivam a aprendizagem, tal como pode ser verificado no quadro acima. Elas têm a finalidade, respectivamente, de conceber, de regular e de apreciar a eficácia das ações de aprendizagem. A função principal delas é didática, pois buscam a regulação do ensino e da aprendizagem. A avaliação diagnóstica, por exemplo, objetiva analisar a situação de aprendizagem com o intuito de projetar as ações que serão tomadas pelos professores e/ou estudantes no curso da aprendizagem. Um exemplo dessa modalidade de avaliação pode ser visto no dispositivo “sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para a produção de um gênero textual. Nele, a atividade “produção inicial” ou “primeira produção” caracteriza uma avaliação diagnóstica da situação de aprendizagem relativa à produção de um gênero: “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Elabora-se

um perfil inicial do que se sabe por meio de uma *primeira produção* (instrumento). Nessa produção, os estudantes revelam para *si mesmos* e para os *professores* (avaliadores) as suas *representações* sobre o gênero textual (objeto) e, de posse dessas informações diagnosticadas, ambos poderão projetar as suas ações (de ensino e de aprendizagem) em vista de uma aprendizagem mais adequada e eficaz: “definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

É importante destacar que, apesar de separadas, as modalidades de avaliação do sistema didático possuem uma forte integração, pois o que será diagnosticado no primeiro momento será depois alvo das operações formativas: é em vista do perfil inicial e dos objetivos a serem alcançados que serão construídos os instrumentos de avaliação que irão regular as ações dos professores e dos estudantes durante a execução das tarefas (avaliação formativa), assim como é em virtude dele (perfil inicial) que se saberá se ocorreram as transformações desejadas, comparando o diagnóstico e o perfil final (avaliação somativa interna), o qual também poderá desencadear um reinício do ciclo de formação, com novos diagnósticos e novas atividades formativas. Dessa maneira, é evidente a integração dessas três modalidades de avaliação (*diagnóstica, formativa e somativa interna*), as quais agem em conjunto para regular o processo de ensino-aprendizagem e são fundamentais em toda a atividade didática.

Como apontamos na introdução, os referenciais que orientam o ensino-aprendizagem de línguas e que guiam a produção das obras didáticas no país (BRASIL, 1997, 1998, 1998a) indicam que a avaliação deve ter uma perspectiva epistemológica e didática para a regulação do ensino e da aprendizagem. Logo, a modalidade de avaliação privilegiada por esses referenciais ou documentos de referência para a educação em línguas no Brasil é a modalidade formativa, cuja finalidade é regular as ações que estão em jogo na aprendizagem de línguas, como destacamos no quadro. Desta feita, é importante discutirmos um pouco mais sobre essa modalidade de avaliação, uma vez que é sob o prisma dela que as obras didáticas de língua portuguesa, aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, deveriam, em tese, orientar as suas propostas didáticas.

A modalidade de avaliação formativa, como indicada no quadro, objetiva melhorar as condições de aprendizagem e, para isso, busca regular<sup>14</sup> as ações que estão em jogo no processo de ensino-aprendizagem. E, para que ocorra essa regulação, algumas variáveis são

---

<sup>14</sup>Foi Cardinet (1977) quem primeiramente definiu que a finalidade da avaliação formativa é a regulação da aprendizagem.

fundamentais: as ações de avaliação devem ocorrer durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Os avaliadores, nessa modalidade, devem ser o professor, no sentido de regular a sua atividade para melhorar as condições de aprendizagem, e os próprios estudantes, no sentido de regularem as suas ações durante o curso das atividades para aumentar as chances de uma aprendizagem mais eficaz.

Um dos instrumentos mais utilizados na avaliação formativa é o *critério* ou *ficha de critério*, que constitui materialmente as dimensões do referente que serão apreciadas na atividade avaliativa. Hadji (1994, p. 33) chama de referente “um modelo ‘ideal’ que articula as intenções mais significativas em referência ao projecto”. O referente constitui idealmente o que, determinado objeto de avaliação, deveria ser e partir do campo das expectativas sociais em relação àquele objeto. Nessa perspectiva, o critério serviria de guia regulador tanto para as ações dos estudantes durante a realização de uma tarefa, quanto para os professores, com a intenção de direcionar as ações de ensino em vista dos objetivos pretendidos.

Na próxima seção, traçamos um panorama histórico e teórico dessa modalidade de avaliação, discorrendo brevemente sobre os seus precursores e sobre suas perspectivas teóricas.

## **1.2. Avaliação formativa: breve percurso histórico-teórico**

A expressão “avaliação formativa” teve sua primeira manifestação na literatura sobre avaliação atribuída a Michael Scriven, ex-professor da Universidade da Califórnia, em Berkeley, que publicou, em 1966, o artigo *The methodology of evaluation* (SCRIVEN, 1966)<sup>15</sup>, cujo objetivo era expor e diminuir algumas das deficiências filosóficas e práticas relativas às concepções de avaliação de instrumentos educacionais (novos currículos, manuais, métodos etc.). Nesse artigo, Scriven focaliza essas deficiências no âmbito da avaliação curricular e destaca, dentre outros aspectos, os papéis da avaliação no contexto educacional, os quais podem ser enormemente variados a depender do contexto específico em que se insere: desde o papel da avaliação na atividade de formação de professores, passando pelo desenvolvimento de currículos educacionais, até o papel no auxílio à investigação preliminar para a decisão de aquisição ou não de materiais educacionais (SCRIVEN, 1966). Ao tratar desses aspectos, o autor discute o que ele denomina “avaliação formativa”, lançando

---

<sup>15</sup>Esse artigo foi republicado no ano seguinte no compêndio *Perspectives of Curriculum Evaluation* (SCRIVEN, 1967), o qual foi amplamente citado pelos revisionistas e teóricos da avaliação, tendo sido, erroneamente, indicado como marco inicial da avaliação formativa.

mão da compreensão de Cronbach sobre os papéis da avaliação no aperfeiçoamento de cursos (CRONBACH, [1963]2000).

Em Scriven, a expressão “avaliação formativa” dá nomenclatura a um dos papéis da avaliação descritos por Cronbach ([1963]2000): identificar os aspectos no curso quando a revisão desse curso é desejável (CRONBACH, [1963]2000). E, para isso, não bastaria realizar a avaliação após a implementação do curso, mas essa deveria ser realizada antes, ainda durante o processo de elaboração, com a coleta de informações ao longo desta para serem usadas no processo de revisão (SCRIVEN, 1966). O elaborador, ao construir um material, o está constantemente avaliando e, para fazer isso, deve estar continuamente empenhado em testar esse material em elaboração a fim de obter *feedbacks* que serão a base para o processo de revisão (SCRIVEN, 1966). Sob esse ponto de vista, o papel da avaliação formativa, para ele, é aperfeiçoar o curso enquanto ainda está em elaboração; papel que contribui mais para a melhoria do processo educacional do que a avaliação usada para avaliar um produto realizado, um curso já finalizado, tal como afirmou Cronbach em seu artigo *Course improvement through evaluation* (CRONBACH, [1963]2000), como já mencionamos.

Essa compreensão da avaliação formativa para o aperfeiçoamento de currículos de Scriven foi retomada por Benjamin S. Bloom e seus colaboradores (BLOOM *et al.*, [1971]1983), no início dos anos 1970, e redimensionada para o âmbito do ensino e da aprendizagem na tentativa de auxiliar os envolvidos no processo educativo (professores, estudantes, planejadores de cursos...), no aperfeiçoamento de suas atividades; essa avaliação ficou conhecida, posteriormente, como avaliação formativa neobehaviorista (ALLAL, [1979]1986; SCALLON, 2000; MOTTIER LOPEZ, 2015), fundamentada na pedagogia para maestria – pedagogia do domínio – (BLOOM, 1968) e na pedagogia por objetivos (TYLER, [1949]1983), ambas com inspiração na psicologia comportamental de Skinner (SKINNER, 1938;1954).

Bloom e colaboradores (BLOOM *et al.*, [1971]1983) retomam a ideia de avaliação formativa de Scriven afirmando que ela poderia ser útil não apenas para a elaboração de currículos, mas também para o ensino e a aprendizagem. Para eles, a avaliação formativa é “o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem” (BLOOM *et al.*, [1971]1983, p. 130), com o objetivo de aperfeiçoar esse três processos (o programa, o ensino e a aprendizagem).

Na perspectiva formativa neobehaviorista, a principal função da avaliação é evitar o erro, compreendido como sinal de não aprendizagem. Buscam-se evidências durante o processo de aprendizagem utilizando um método para coleta de informações, geralmente a

observação e o registro pelo professor dos comportamentos observáveis dos sujeitos em situação de aprendizagem ou utilizando testes formativos ao final de cada unidade de aprendizagem, antes de se passar para outra etapa de instrução; depois, faz-se a interpretação das evidências recolhidas com base em algumas hipóteses sobre o domínio pelos estudantes dos pré-requisitos necessários à aprendizagem, sobre o tempo destinado às tarefas, sobre a frequência e rapidez do *feedback* do professor; e, por fim, realiza-se a adaptação da atividade pedagógica, aumento da frequência e da rapidez dos *feedbacks*, organização de atividades de recuperação e de remediação etc., buscando “reduzir os efeitos negativos associados à avaliação” (BLOOM *et al.*, [1971]1983, p. 130). Abaixo, transcrevemos, com alguns acréscimos<sup>16</sup>, um quadro com as etapas da avaliação formativa neobehaviorista elaborado por Mottier Lopez (2015) com base nas informações de Allal ([1979]1986):

**Quadro 2** – Etapas da avaliação formativa neobehaviorista<sup>17</sup>

<b>Avaliação formativa numa perspectiva neobehaviorista</b>	
Recolha de informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativas aos <b>resultados da aprendizagem</b>;</li> <li>• Recolha de <b>dados objetivos</b>, em termos de comportamentos observáveis;</li> <li>• Ênfase em instrumentos com boas qualidades psicométricas, oferecendo, se possível, medidas quantitativas;</li> <li>• Testes constituídos, preferencialmente, por itens de resposta “fechada” (item lacunar, escolhas múltiplas...); por itens de respostas fechadas (item lacunar, de múltipla escolha etc.);</li> <li>• <b>Grades de observação</b> que permitam o registro de determinados comportamentos, observáveis;</li> </ul>
Interpretação das informações recolhidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Referência criteriada</b>, isto é, comparação das performances observadas nos estudantes com os critérios de performances pré-estabelecidos [<b>buscando identificar os objetivos que não foram atingidos</b> e os <b>fatores externos e internos</b> que estão na origem das performances insuficientes].</li> <li>• O <b>diagnóstico</b> relativo às dificuldades de aprendizagem está fundamentado, entre outros, no domínio dos pré-requisitos, no tempo concedido em relação ao ritmo de aprendizagem do aluno, na programação das atividades de aprendizagem, na distribuição e hierarquização das tarefas, na frequência e na rapidez com as quais o reforço foi fornecido ao aluno (<i>feedback</i>);</li> </ul>

<sup>16</sup> Os acréscimos estão destacados entre colchetes e foram baseados em Allal ([1979]1986).

<sup>17</sup> O quadro com a versão original de Mottier Lopez (2015) pode ser consultado no Anexo A.

	(Continuação)
Adaptação da atividade pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco na <b>estruturação do contexto</b> e nas <b>variáveis</b> da situação;</li> <li>• Organização de <b>atividades de remediação</b> [(exercícios individuais, trabalhos em grupo, leituras complementares) para cada objetivo não atingido] e <b>atividades de recuperação</b> [quando a hipótese é a de não domínio dos pré-requisitos];</li> <li>• <b>Diversificação das modalidades</b> de apresentação e da natureza das tarefas;</li> <li>• <b>Maior orientação</b>, progressão mais detalhada, melhor estruturação das atividades de aprendizagem, [<i>feedback</i> mais rápido e frequente].</li> </ul>

Fonte: Mottier Lopez (2015, p. 34, tradução e grifo nosso)

Desse prisma teórico, cujo foco é o comportamento dos sujeitos em situação de aprendizagem em face dos objetivos, e a ação didática é centralizada na ação dos professores sobre o processo de aprendizagem, emergem as noções de *feedback* e de *remediação*.

A noção de *feedback*, aliás, traduzida para o português como *retroação*, compreende a prática social implementada nas práticas educativas e designa “a reação [do professor] em retorno ao comportamento de realização de um aprendente<sup>18</sup>” (GEORGES; PANSU, 2011, p. 101, tradução nossa). Segundo Georges e Pansu (2011), essa reação pode ser categorizada a partir da distinção de valor: positivo *versus* negativo; a partir das características do *feedback*: assertivo e avaliativo; e a partir da distinção tipológica: *feedbacks* simples e complexos. No *feedback* simples, a reação do professor é puramente objetiva: “A resposta dada ao aluno se caracteriza por: sim, não, certo, errado, incorreto<sup>19</sup>” (BARBIEUX, 2015, p. 11, tradução nossa). Já no *feedback* complexo, o professor faz “um retorno mais completo, porém também mais subjetivo<sup>20</sup>” (BARBIEUX, 2015, p. 11), tal como na descrição de Georges e Pansu (2011): “você se esforçou”, “você é melhor que os outros”, “você não se esforçou”, “você não se esforçou o suficiente” (GEORGES; PANSU, 2011, p. 109, tradução nossa). Já a noção de *remediação* faz referência à “ação a partir da qual se pode pôr em prática o dispositivo que permite aos estudantes diminuir [superar] as suas dificuldades<sup>21</sup>” (DUBOIS, 2004, p. 7,

<sup>18</sup>No original: “Généralement présenté dans l’univers scolaire comme **une réaction en retour au comportement de réalisation d’un apprenant**, le feedback [...]”(GEORGES; PANSU, 2011, p. 101, grifo nosso).

<sup>19</sup>No original: “La réponse donnée à l’élève se caractérise par: oui, non, juste, faux, incorrect” (BARBIEUX, 2015, p. 11).

<sup>20</sup>No original: “Les informations données par le biais du feedback simple ne sont alors plus suffisantes. L’enseignant effectue un retour qui se veut plus complet mais aussi plus subjectif” (BARBIEUX, 2015, p. 11.).

<sup>21</sup>No original: “C’est le point de départ de la remédiation, l’action à partir de laquelle on pourra mettre en place le dispositif permettant de pallier les difficultés des élèves” (DUBOIS, 2004, p. 7).

tradução nossa). Tal como já apontado por Allal ([1979]1986), a remediação é uma adaptação da atividade pedagógica que consiste no uso de exercícios individuais, trabalhos em grupo, leituras complementares etc. ao fim de uma unidade de aprendizagem (um capítulo ou tópico dentro de um programa de ensino), buscando remediar o não alcance dos objetivos da unidade.

A avaliação formativa de Bloom e colaboradores, ou avaliação formativa neobehaviorista, passou por mudança de perspectiva e ampliação de seu quadro epistemológico na segunda metade dos anos 70 (1974-1977), com a realização de uma pesquisa no Liceu Marseilleyeyre, em Marselha, França, coordenada por Jean-Jacques Bonniol e Georgette Nunziati. Essa pesquisa possibilitou a emergência da expressão “avaliação formadora”, para denominar a avaliação formativa de perspectiva cognitivista que lá surgia, cujo objetivo não era a “evitação” do erro com o *feedback* e a remediação dos objetivos não alcançados, mas a “**apropriação** pelos estudantes dos critérios dos professores,[...] a **autogestão** dos erros e o domínio dos instrumentos de **antecipação** e de **planificação** da ação”<sup>22</sup> (NUNZIATI, 1990, p. 48, grifo da autora), ou seja, o objetivo era a aprendizagem da autoavaliação. Logo, a avaliação não serviria apenas para medir o alcance, os objetivos ou para a correção do programa ou correção do ensino, serviria para formar o estudante para a aprendizagem, uma avaliação formadora. Ampliamos a discussão sobre essa perspectiva de avaliação na próxima seção deste capítulo.

### 1.3 Avaliação formativa: perspectiva cognitivista

A avaliação formadora ou avaliação formativa na perspectiva cognitivista, nomes pelos quais a avaliação formativa francófona ficou conhecida, surgiu da ideia de Jean-Jacques Bonniol sobre a necessidade de comunicação dos critérios somativos antes da realização dos objetos de avaliação, para assim melhorar os resultados da aprendizagem (VIAL, 2012). Essa ideia foi colocada em ação por professores envolvidos na pesquisa fundamental, coordenada por ele e Nunziati, no Liceu Marseilleyeyre, entre 1974 e 1977. Esses professores levaram a ideia adiante, mas não somente comunicando aos estudantes os critérios de avaliação somativa, tal como havia pensado Bonniol; eles envolveram os estudantes na construção dos critérios, buscando desenvolver neles processos de autoavaliação. Essa mudança de ponto de

---

<sup>22</sup> No original: “[...] **l’appropriation** par les élèves des critères des enseignants, de même que **l’autogestion** des erreurs et la maîtrise des outils d’**anticipation** e de **planification** de l’action [...] s’imposèrent très vite comme des objectifs prioritaires” (NUNZIATI, 1990, p. 48, grifo da autora).

vista em relação ao uso dos critérios de avaliação marca, segundo Vial (2012), a passagem da avaliação formativa da perspectiva anterior para a avaliação formadora.

Na avaliação formativa neobehaviorista, a atividade de avaliação está concentrada principalmente na figura do professor. É ele quem recolhe as informações da avaliação, os dados objetivos dos comportamentos dos estudantes, utilizando instrumentos de controle, como testes e exercícios. É ele também quem interpreta as informações, comparando os resultados observados com os critérios pré-estabelecidos, buscando identificar se os objetivos foram ou não alcançados. É ele, por fim, quem adapta a sua atividade tendo como base as informações interpretadas, organizando atividades de recuperação e de remediação, melhorando a estruturação das atividades de aprendizagem, aumentando a frequência dos *feedbacks*. Assim sendo, na perspectiva neobehaviorista, tudo gira em torno do professor e das atividades de ensino. Diferentemente disso, a perspectiva cognitivista buscou incluir o aprendente na atividade avaliativa: a avaliação não é somente parte do ensino, é também parte da aprendizagem; a autoavaliação é uma “competência primordial a construir”, como afirmou Nunziati (1990, p. 48).

A avaliação formativa, de perspectiva cognitivista, se concentra, principalmente, no aprendente e em seus processos de realização de uma tarefa: o fundamental é o processo cognitivo que gerencia as ações dos sujeitos. Não importa mais o dado observável (o texto escrito materializado no instrumento), o que importa é o cognitivo do produtor do texto, buscando a lógica que está por trás da materialização do produto. Vial (2012) descreve as operações que subsidiam essa perspectiva:

Começa-se procurando com ele [o aprendente] os procedimentos que permitem a ele fabricar os produtos, em vez de descrever o produto esperado. Entra-se numa espécie de espeleologia das tarefas, deslocando-se entre as formas particulares de fazer as coisas para o sujeito produtor e uma norma consensual que geralmente dita os procedimentos corretos para esse grupo, essa classe, esse nível de estudo, esse serviço. Os conteúdos não são mais objeto de exposição em si, mas são injetados progressivamente conforme as necessidades dos alunos, dos agentes, quando estes esbarram na formulação de um critério para alcançar o produto<sup>23</sup> (VIAL, 2012, p. 242, tradução nossa).

Dessa forma, o objetivo dessa perspectiva de avaliação é permitir ao estudante o acesso e o controle dos processos cognitivos que subsidiam a produção de uma tarefa. Nela, a

---

<sup>23</sup> No original: “On se met donc à rechercher avec lui les procédures qui permettent de fabriquer les produits, en place de décrire le bon produit attendu. On entre dans une sorte de spéléologie des tâches en navigant entre les façons de faire particulières au sujet producteur et une norme consensuelle qui parle en général les bonnes procédures pour ce groupe, cette classe, ce niveau d’étude, ce service. Les contenus ne sont plus l’objet d’exposition en soi mais injectés au fur et à mesure que les élèves, les agents buttent sur le libellé d’un critère pour réaliser le produit” (VIAL, 2012, p. 242).

avaliação se torna uma atividade a aprender (um conteúdo) para apoiar as outras atividades de aprendizagem. A atividade de produzir um texto se torna mais do que grafar sobre um suporte: é necessário que o produtor se aproprie dos critérios para avaliar os seus próprios passos na produção, colocando-os em ação para regular a sua atividade até que obtenha um produto adequado, isto é, o melhor texto que seja capaz de produzir naquele momento. Nessa perspectiva de avaliação, o professor torna-se um avaliador na medida em que orienta pessoalmente as atividades em curso, selecionando as estratégias adequadas, diferenciando as tarefas de acordo com as necessidades evidenciadas pelo diagnóstico, identificando as dificuldades e mobilizando os recursos necessários em vista dos objetivos de aprendizagem. Além do que, é ele quem vai, após a aprendizagem, escolher e validar os produtos realizados pelos estudantes, cumprindo institucionalmente a função somativa de avaliação.

É desse contexto, dessa perspectiva de avaliação formativa, que provém o aspecto central da discussão de avaliação que tomamos neste estudo: a regulação dos processos em situação de aprendizagem, isto é, ajustes realizados pelos professores durante as atividades de ensino, e pelos alunos, durante as atividades de aprendizagem, a fim de que se alcancem os objetivos pretendidos. Introduziu-se nos estudos sobre avaliação a ideia de que ela tem importante papel a desempenhar no acompanhamento da aprendizagem e na regulação das atividades de ensino, bem como de aprendizagem. É nessa perspectiva de regulação que hoje se centraliza a discussão da avaliação formativa, em particular, na avaliação formativa, que se convencionou denominar “tradição francófona da avaliação formativa” (FERNANDES, 2008).

Sobre as distinções de tradição teórica no campo da avaliação, Fernandes (2008), conceituado investigador da avaliação das aprendizagens no mundo lusófono, didaticamente nos ensina que há duas tradições no âmbito das discussões teóricas da avaliação formativa, as chamadas tradições “francófona” (à qual ele associa a autores como ALLAL, 1979; BONNIOL, 1989; CARDINET, 1991; GRÉGOIRE, 1996; HADJI, 2011; PERRENOUD, 1998a,...) e “anglo-saxônica” (à qual ele associa a autores como BLACK; WILIAM, 1998, 2006a, 2006b; GIPPS, 1994, 1999; GIPPS; STOBART, 2003; SHEPARD, 2001; STIGGINS, 2004...). Na tradição francófona, o conceito-chave é regulação; regulação dos processos de aprendizagem e dos de ensino, e está relacionado fundamentalmente à regulação dos processos cognitivos e metacognitivos dos sujeitos. Já na tradição anglo-saxônica, afirma, o conceito-chave é *feedback* e está associado “às múltiplas interações sociais e culturais que ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem” (FERNANDES, 2008, p. 352).

Ao tratar dessas diferenças de perspectiva, o autor descreve que, na perspectiva francófona, interessa estudar como os estudantes aprendem para que a avaliação formativa seja um meio a fim de que esses autorregulem suas aprendizagens; diferentemente da perspectiva anglo-saxônica, para qual a ação de regulação, visando a superação das dificuldades, está focalizada no professor e no auxílio desse aos alunos, principalmente por meio do *feedback*, da orientação às atividades. Dessa discussão sobre as duas tradições, conclui Fernandes (2008), emerge uma constatação importante: a da relativização do papel do *feedback*, o qual não garante sozinho o desenvolvimento das aprendizagens, conforme evidenciam os investigadores francófonos, pois há a necessidade de levar em conta aspectos fundamentais, tais como a relação do *feedback* com o desenvolvimento dos processos cognitivos e socioafetivos dos estudantes, bem como a sua relação com o processo de ensino, para que assim ele não se reduza “a um processo quase mecânico de orientação dos alunos para um espectro mais ou menos limitado de aprendizagens” (FERNANDES, 2008,p.354).

É nesse panorama de discussão em relação ao papel do *feedback*, juntamente com o desenvolvimento de uma abordagem (sócio)construtivista — a qual coloca o sujeito e sua ação no centro do processo de aprendizagem — que a ideia de regulação emerge no discurso científico educacional. Apresentamos, a seguir, mais detalhadamente, esse conceito de regulação conforme a proposta de Cardinet (1977) e de outros autores da avaliação formativa de tradição francófona.

### 1.3.1 Regulação da aprendizagem

Foi Lee Cronbach, conforme afirma Scallon (2000), o primeiro pesquisador a utilizar o termo regulação na esfera educacional para descrever as intenções de correção durante o desenvolvimento de um programa de ensino — ideia semelhante à de Scriven ao denominar o processo de avaliação formativa de programas e currículos — associando a regulação à concepção de correção e remediação, as quais foram adotadas pela avaliação formativa de primeira hora, de influência tipicamente behaviorista. No entanto, apesar de Cronbach haver proposto inicialmente essa perspectiva, foi Jean Cardinet (1977), segundo cita Allal (1999), que propôs definir a regulação como a principal função da avaliação formativa, utilizando-se dela para a sua definição do conceito de regulação oriundo da cibernética, rearranjando-o à perspectiva da educação e criando, assim, a abordagem da avaliação formativa de escopo ampliado, que tem forte influência das abordagens cognitivista e construtivista.

Hadji (2011), parafraseando Cardinet (1977), define o termo como sendo “o ajuste que ela [a própria regulação] efetua de forma contínua [de modo dinâmico, e ocorre quando é possível] para intervir no funcionamento de um mecanismo ou na implementação de um processo, para mantê-lo dentro de determinados limites [...] na perspectiva de um funcionamento ótimo” (HADJI, 2011, p.35). Esse conceito amplo de regulação, apresentado por Hadji com base nas propostas da cibernética, foi depois adaptado para o âmbito da aprendizagem para se referir ao “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (PERRENOUD, 1999, p. 90). Em termos práticos, essa abordagem de regulação ajuda a direcionar a avaliação da perspectiva da medida valorativa dos produtos – da notação, da contagem de erros – para a perspectiva da cognição dos sujeitos. Não interessa mais contar os desvios gramaticais em uma redação, mas entender como se processa (meta)cognitivamente a produção da mesma pelo aprendente para ajudá-lo a gerenciar esses processos em vista dos objetivos esperados.

Essa perspectiva modificada de regulação é altamente fecunda para descrever o que se espera da avaliação em termos de aprendizagem: não apenas uma medição valorativa de um objeto ou de um comportamento observável do sujeito ao fim de uma unidade didática, visando classificar o seu desempenho, mas sim uma regulação ou ajuste durante o percurso de formação, colocando a avaliação de fato a serviço da aprendizagem, e levando em consideração o que estamos discutindo, colocando a avaliação a serviço do processo da aprendizagem da escrita.

Das discussões que essa perspectiva resultou para entender a função da avaliação no âmbito da aprendizagem, surgiram outras propostas de compreensão da regulação, não mais do ponto de vista do aprendente, mas, de modo mais abrangente, na perspectiva do sujeito que ajuda a aprender, ou seja, o professor, se pensarmos num ambiente formal de aprendizagem. A regulação já não estava só a serviço da aprendizagem, mas a serviço também do ensino. Linda Allal, uma importante pesquisadora da avaliação, ao estudar a regulação na perspectiva do professor criou um quadro classificatório, ao qual denominou “regulação no processo de ensino” (ALLAL, 1986), e descreveu os tipos de regulação: **regulações retroativas e interativas**; incluindo, posteriormente, num trabalho de 1984 (cf. ALLAL, 1984), a descrição da chamada **regulação proativa**. Detalhamos, a seguir, as características desses tipos de regulação.

A regulação retroativa é um termo que designa o processo de intervenção posterior a uma atividade de ordem formativa (cf. HADJI, 2011, p. 36), destinada a identificar as

dificuldades dos alunos na tentativa de regular os desvios observados. No caso, por exemplo, de uma atividade de produção escrita, a regulação retroativa estaria diretamente relacionada com a dimensão de *revisão* (enquanto *ajuste* do professor e enquanto *autoavaliação* do aluno) do texto, com o objetivo de ajustar desvios de planejamento e execução no processo de produção.

Já a regulação interativa é aquela realizada dinamicamente ao longo do percurso de aprendizagem e está integrada a cada uma das situações de aprendizagem (cf. HADJI, 2011, p. 37) e pode ocorrer, segundo Allal (1988), a partir de três processos de interação: interações entre o aluno e o professor, interações entre os alunos e interações entre aluno e material, no caso de nossa investigação, entre aluno e obra didática. Scallon (2000 apud HADJI, 2011, p. 38) afirma que a regulação interativa pode ser descrita como aquilo que costumeiramente chamamos de “trocas informais” realizadas entre professores e alunos e entre os próprios alunos no curso de uma tarefa com vistas a um bom desempenho. Em termos gerais, a regulação interativa funcionaria como uma avaliação mútua/entre os pares (estudantes) e uma coavaliação (professor e aluno), no entanto, essas não estariam de fato no planejamento da atividade, mas estariam subsidiadas por uma ficha de critérios ou qualquer orientação instrumental previamente elaborada para um fim avaliativo de percurso.

E a regulação proativa é entendida por Allal (1984) como sendo as atividades realizadas após uma unidade de ensino com o intuito de permitir aos alunos um aprofundamento e uma consolidação das competências desenvolvidas. Logo, é uma regulação que visa um aperfeiçoamento das competências dos estudantes e não somente uma “regulação” mais pontual de um percurso de aprendizagem inadequado, como é o objetivo das duas primeiras. Muitas vezes, as obras didáticas ou o próprio professor apresentam dicas e sugestões para que estudantes aprofundem os conhecimentos adquiridos em outras fontes e discussões, como filmes, documentários, ou no caso da produção escrita, modelos outros de produção que poderiam subsidiar futuras atividades dos estudantes; esses são exemplos de uma regulação proativa.

Feitas essas ponderações sobre o conceito de regulação no âmbito da aprendizagem (ajustes durante um percurso com o objetivo de domínio) e a sua perspectiva nas ações de ensino (regulações retroativa, interativa e proativa), passemos à discussão sobre a regulação mobilizada pelo próprio estudante durante o processo de aprendizagem, regulação nomeada “autorregulação”, e que, sem dúvida, é a pedra de toque da avaliação formativa.

### 1.3.2 Autorregulação da aprendizagem

O ponto principal da discussão da avaliação formativa cognitivista está centrado na ideia de autorregulação da aprendizagem, que Allal (apud HADJI, 2011, p. 42) chama de “regulação gerida pelo aluno”. Vários pesquisadores têm buscado descrever esse processo relativo à metacognição<sup>24</sup> (FLAVELL, 1979), tais como McCaslin e Good (1996), Winne e Hadwin (1998), Pintrich (2000), mas, neste estudo, nos servimos da compreensão do psicólogo Zimmerman (2000) – que apesar de não ser francófono, se alinha a essa tradição ao investigar a autorregulação numa perspectiva de processos sócio-cognitivos –, para tentar definir esse processo. Para esse autor, a autorregulação “envolve processos triádicos [pensamentos autogerados, emoções e ações] que são proativamente e reativamente adaptados para a obtenção de objetivos pessoais<sup>25</sup>” (ZIMMERMAN, 2000, p. 15, tradução nossa).

Essa perspectiva de autorregulação foi retomada no campo educacional para fazer referência “às estratégias de aprendizagem que os alunos ativam quando estão trabalhando para alcançar as metas que haviam fixado para si mesmos<sup>26</sup>”, conforme elucidam Panadero e Alonso-Tapia (2014, p.11). Logo, a autorregulação, na perspectiva da aprendizagem, é um processo por meio do qual o sujeito regula/domina/ajusta os seus próprios processos de aprendizagem com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos. Para melhor explicarmos os princípios que fundamentam esse conceito de autorregulação da aprendizagem, nos valem da modelização cíclica realizada por Zimmerman e Moylan (2009), a qual foi retomada e traduzida por Santos (2017) a partir de uma publicação do primeiro autor em 2013:

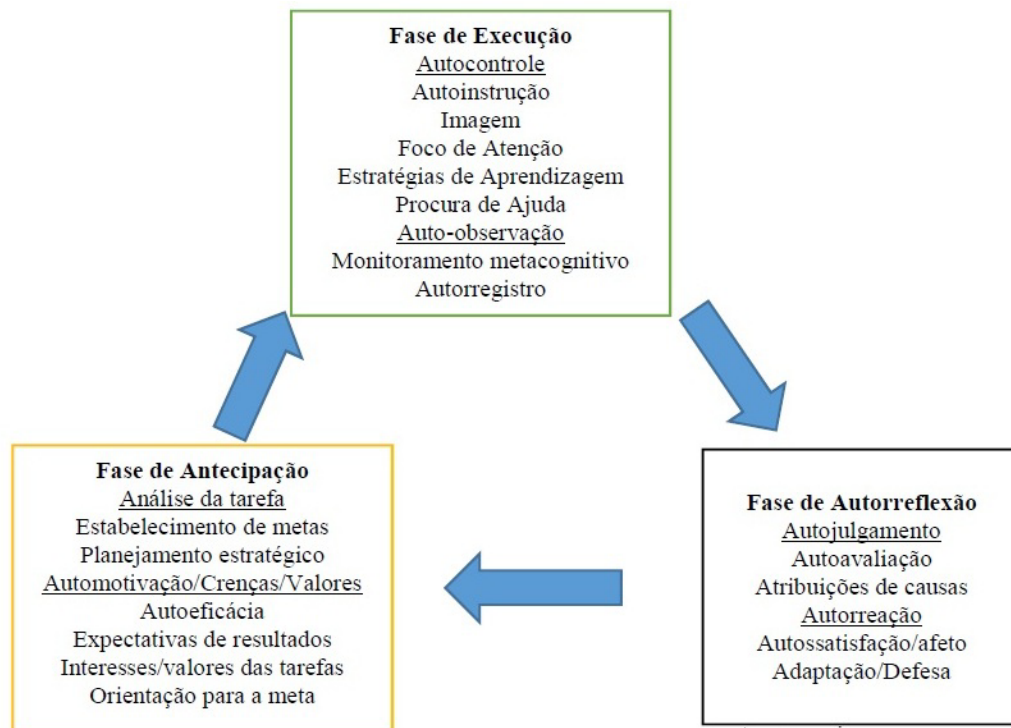
---

<sup>24</sup> Metacognição é o nome atribuído pela psicologia cognitiva à “capacidade do ser humano de monitorar e de auto-regular os processos cognitivos” (JOU; SPERB, 2006, p. 177). Esse conceito foi introduzido nos estudos em psicologia pelo pesquisador John H. Flavell em seu artigo “Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry”, publicado em 1979 (FLAVELL, 1979).

<sup>25</sup> No original: “Thus, self-regulation involves triadic processes that are proactively as well as reactively adapted for the attainment of personal goals” (ZIMMERMAN, 2000, p. 15).

<sup>26</sup> No original: “la autorregulación hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos” (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014, p.11).

**Fluxograma 1**– Modelização de autorregulação cíclica de Zimmerman e Moylan<sup>27</sup> (2009)



Fonte: Santos (2017)

Nesse modelo, Zimmerman e Moylan (2009) compreendem a autorregulação como um processo cíclico constituído por fases, as quais envolvem as atividades metacognitivas dos sujeitos “antes”, “durante” e “depois” da realização de uma tarefa. A autorregulação para eles envolve as fases de **antecipação, execução e autorreflexão**.

Numa atividade de autorregulação ou atividade metacognitiva, o processo tem início, como é possível ver no fluxograma 1, na **fase de antecipação** à realização da tarefa ou da ação. Nessa fase, o sujeito planeja holisticamente a sua tarefa: estabelece os objetivos, planeja as estratégias de ação adequadas, estabelece hipoteticamente os resultados, se automotiva para a realização da ação, dentre outras atividades descritas. Em suma, o sujeito da ação antecipa as dimensões necessárias para cumprir a tarefa com êxito.

Já na fase seguinte, **fase da execução**, o sujeito monitora (avalia) a sua atuação durante a realização da tarefa por meio, principalmente, de duas atividades que são apontadas por Paradero e Alonso-Tapia (2014a): atividades de auto-observação e de autocontrole, que

<sup>27</sup> É importante destacar que as figuras contidas no fluxograma apresentam tamanhos variados conforme a edição feita pelo tradutor. Contudo, essa variação não representa nenhuma hierarquia de importância de uma fase ou outra, e não representa qualquer indício outro, segundo entendemos, de que os tamanhos variados orientam alguma coisa em termos de execução do fluxo. Assim sendo, tomamos essa variação apenas como um equívoco de edição do tradutor e o deixamos tal como está no original.

correspondem, respectivamente, às atividades de comparar o que se está fazendo com algum tipo de critério que permita avaliar esse processo durante o curso da ação e à capacidade de manter a atenção e o interesse na tarefa, por meio de atividades metacognitivas e motivadoras, como autoinstrução, autogestão do tempo, de incentivar o próprio interesse, de autoelogios e de autorrecompensas, por exemplo.

Na última fase do modelo, **fase de autorreflexão**, o sujeito: faz (a) um autojuízo sobre o seu desempenho após execução da ação ou tarefa, realizando, principalmente, uma autoavaliação em relação à execução e em relação ao produto, fruto da execução; ele (b) autorreage a partir do autojuízo feito, realizando uma autossatisfação cognitiva (com novos esquemas de ação; com aprendizagem) e afetiva (autoavaliação pessoal) ou uma inferência adaptativa/defensiva com a vontade ou de repetir a tarefa ou de evitá-la.

Essas fases do processo de autorregulação descritas por Zimmerman e Moylan (2009) remetem a diversos processos metacognitivos que ocorrem durante as atividades de aprendizagem e que são, ou deveriam ser, mobilizados pelos sujeitos em situação de ensino-aprendizagem com o objetivo de melhorar a execução e o resultado de uma tarefa. Durante a realização de uma produção escrita, por exemplo, um estudante, guiado por uma perspectiva de autorregulação, realiza algumas dessas atividades metacognitivas. Ele planeja o que pretende escrever fazendo uma análise da tarefa: estabelece o objetivo, traça um plano para alcançá-lo, estabelece expectativas para manter-se motivado. Durante a tarefa, ele observa o seu desempenho, faz registros sobre avanços e sobre o que ainda falta escrever para alcançar o objetivo, procura ajuda quando percebe que não está desenvolvendo a tarefa com êxito. E, ainda, depois de terminar, ele comemora o resultado, criando uma autossatisfação em relação ao cumprimento do objetivo, faz uma autoavaliação em relação aos resultados do texto.

É interessante notar que a autoavaliação é um recurso avaliativo muito presente nas obras didáticas de língua portuguesa, cuja composição se apresenta por meio de critérios, de estratégias e de instrumentos que podem estar tanto isolados, ao final da unidade didática (um item autoavaliativo, com uma tabela de critérios), ou dispersos em atividades realizadas ao longo da unidade didática. No entanto, esses critérios, estratégias e instrumentos de autoavaliação podem ou não estar subsidiados epistemologicamente nos pressupostos teóricos da autorregulação.

Dessa forma, numa observação geral desta seção relativa à perspectiva cognitivista, percebemos a centralidade das concepções de regulação e de autorregulação para o entendimento dessa perspectiva de avaliação formativa. É com base nelas que as ações didáticas são estruturadas para favorecerem a aprendizagem no percurso da ação. Avaliar na

perspectiva cognitivista envolve selecionar os meios adequados – tais como as variáveis da avaliação já descritas anteriormente: objetos, instrumentos, momento, sujeitos, destinatários etc. – em vista da regulação do processo que objetiva melhorar a aprendizagem e o ensino.

Finalizada a discussão em torno da avaliação formativa e em torno da regulação da aprendizagem e autorregulação da aprendizagem, faz-se necessário discutir a questão da perspectiva de avaliação dos documentos de referência para a educação em línguas no Brasil. Como abordamos na introdução, os documentos de referência direcionam as ações educativas e norteiam a elaboração de obras didáticas. Logo, um exame desses documentos é fundamental para confirmar a hipótese que lançamos, a qual sustenta que a concepção de regulação da avaliação formativa cognitivista é a que subsidia teórica e metodologicamente as propostas de avaliação da aprendizagem das obras didáticas. Buscamos identificar as concepções de avaliação desses documentos e relacioná-las às concepções regulação e autorregulação aqui discutidas.

#### **1.4 Avaliação da aprendizagem nos documentos de referência**

Tendo estabelecido como objetivo de pesquisa investigar a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da produção escrita em obras didáticas de língua portuguesa, mais especificamente num *corpus* de obras que foram aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), faz-se necessária uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem nas diretrizes educacionais que subsidiam as práticas de ensino de línguas no Brasil, uma vez que é com assento nessas diretrizes que as obras didáticas são elaboradas pelas editoras, pelos seus respectivos autores, e aprovadas nos critérios de seleção do PNLD.

As diretrizes educacionais, relativas à aprendizagem de línguas, estão sintetizadas no que denominamos “documentos de referência para a educação em línguas no Brasil”, os quais, atualmente, – em termos de orientação da produção de obras didáticas de língua portuguesa e de orientação das disciplinas em geral – se resumem à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em 2018.

A BNCC, como o próprio título aponta, institui normativamente a base dos conhecimentos essenciais para serem aprendidos por todos os estudantes na educação básica brasileira. Esse documento, que serve de referência desde a sua homologação para a elaboração dos currículos, para as propostas pedagógicas dos respectivos ciclos de ensino,

para a formação dos educadores, para produção dos materiais didáticos e até para as matrizes de avaliação, como afirmou o Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, na apresentação da BNCC (SILVA, 2018), não pode, no entanto, ser um documento de referência para o estudo de nosso *corpus* de pesquisa, posto que ele é constituído por obras didáticas publicadas no ano de 2015, como pode ser visto no capítulo reservado à metodologia. Logo, como a Base foi aprovada e homologada apenas no ano de 2018, portanto, dois anos após a publicação das obras didáticas do *corpus*, ela não constitui subsídio teórico adequado à discussão. Não obstante, é importante destacar a continuidade da perspectiva epistemológica entre a Base Nacional Comum Curricular e os documentos de referência anteriores a ela, principalmente em termos de concepções teóricas que dão sustentação metadidática às propostas didáticas. Um exemplo dessa continuidade é a concepção de linguagem descrita na BNCC, que corrobora a concepção já adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2018, p. 67).

Outro exemplo dessa continuidade é a perspectiva de avaliação da aprendizagem mencionada na BNCC: “construir e aplicar procedimentos de **avaliação formativa de processo ou de resultado** [...], [...] **para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos**” (BRASIL, 2018, p. 17, grifo nosso), perspectiva que se alinha à concepção de avaliação proposta nos PCN “A avaliação [...] É assumida como **parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem**, para que os objetivos sejam alcançados” (BRASIL, 1997, p.42, grifo nosso), e se alinha também às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como no exemplo a seguir: “A **avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional**, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino” (BRASIL, 2013 p. 123, grifo nosso).

Logo, apesar de não considerarmos a BNCC como um documento de referência para a nossa investigação, essa continuidade epistemológica garante a atualidade da investigação aqui empreendida, com obras didáticas de língua portuguesa aprovadas no Edital PNLD 2017.

Desse modo, os documentos que selecionamos para a discussão, que serviram de referencial teórico e didático-metodológico para os currículos em 2015 e para nortear a elaboração das obras didáticas de língua portuguesa que foram aprovadas no PNLD 2017, são os seguintes:

- a) os Parâmetros Curriculares Nacionais:

- a.1) introdução aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997);
- a.2) terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998);
- a.3) terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (BRASIL, 1998a);
- b) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013);
- c) O Guia do Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2017 – Guia PNLD<sup>28</sup> 2017 (BRASIL, 2016).

A seguir, apresentamos os objetivos de cada um desses documentos em relação à política educacional e discutimos cada um quanto às suas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Focalizamos nesses três aspectos uma vez que no sistema didático (REUTER *et al.*, 2013) a avaliação não se encontra isolada do fazer didático (objeto de conhecimento/aprendente/professor), mas é, obviamente, parte integrante desse fazer. Nessa perspectiva, falar em concepção de avaliação da aprendizagem implica falar também das concepções de ensino e de aprendizagem e como essas concepções se alinham para constituir uma perspectiva teórica de avaliação da aprendizagem.

#### 1.4.1 Avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Segundo Brasil (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) instituíram um “referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997, p. 13) cuja função era socializar as recomendações em termos de discussões e pesquisas atuais (ao menos à época de sua publicação) relativas à educação, além de nortear os investimentos no sistema educacional brasileiro.

Esses Parâmetros, como o próprio título indica, constituem um conjunto de proposições que têm por objetivo “apresentar as linhas norteadoras [...] para o ensino fundamental” (BRASIL, 1998, p. 9) e se organizam como uma **proposta para a reorientação curricular** oferecida às “secretarias de educação, **escolas**, instituições formadoras de

---

<sup>28</sup> Uma ressalva: apesar de o Guia do PNLD não ser diretamente um documento de referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação em línguas, ele acaba por sintetizar esses documentos quando orienta sobre os critérios utilizados na seleção das obras didáticas aprovadas. Assim sendo, neste trabalho consideramos o Guia do PNLD como documento apenas para compreender a articulação da concepção de avaliação da aprendizagem que permeia as orientações teóricas dos documentos.

professores, instituições de pesquisa, **editoras** e a todas as pessoas interessadas em educação” do Brasil (BRASIL, 1998, p. 9, grifo nosso).

Essa proposta de reorientação curricular, que era destinada, conforme grifamos, às editoras e às escolas, por conseguinte, aos autores de obras didáticas e aos professores, nasceu da necessidade de se constituir, em âmbito nacional, uma referência curricular que poderia ser repercutida em propostas e projetos educativos nos currículos estaduais e municipais e, conseqüentemente, nas escolas e nas salas de aula, para que assim fosse possível, ao menos formalmente, garantir a todos os estudantes do país, seja das grandes metrópoles do centro-sul, seja das pequenas cidades no interior da Amazônia, o direito de terem acesso aos saberes indispensáveis ao exercício da cidadania, além da preparação para o trabalho.

E, para garantir esses direitos, foram estabelecidos alguns parâmetros mínimos em questões curriculares e em questões teórico-didáticas. No que compete a essas últimas, a introdução aos Parâmetros destaca os princípios epistemológicos nos quais a educação nacional deve ser guiada e, para tanto, as concepções de ensino e de aprendizagem são os pilares fundamentais da proposta dos Parâmetros. Quando à concepção de ensino e de aprendizagem, eis o que é proposto para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ciclos aos quais pertencem as obras didáticas analisadas:

**O conhecimento [...] É, antes de mais nada, uma construção histórica e social,** na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. [...] **O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização** utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares [...]. A **abordagem construtivista** afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à **construção de conhecimentos** e à **interação social**. [...] **Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social** e, particularmente, com a escola. [...] A atividade de interação permite interpretar a realidade e construir significados, permite também construir novas possibilidades de ação e de conhecimento. [...] A organização de atividades de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais, influenciam o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares (BRASIL, 1998, p. 71-72, grifo nosso).

Analisando essas orientações é possível inferir que as concepções de ensino e de aprendizagem dos PCN são fundamentadas nas propostas das teorias: construtivista, de Piaget, e sociointeracionista, de Vygotsky. Nos PCN, o conhecimento é fruto de um processo histórico e social do homem e se constrói, na perspectiva do indivíduo, a partir da interação do sujeito com o objeto a ser conhecido. Essa interação ocorre por meio de um processo complexo de **construção, modificação e reorganização** dos fatos novos aos esquemas de

ação cognitivos já constituídos desse sujeito. Essa perspectiva de construção do conhecimento é baseada na teoria genética de Piaget, para quem o conhecimento (ou atos intelectuais ou estruturas cognitivas) é resultado de um contínuo processo de organização e adaptação do homem ao meio (WADSWORTH, 1997).

Influenciado por sua formação como biólogo, Piaget (1975) buscou explicar a inteligência utilizando o suporte científico da biologia. E, para isso, entendeu o funcionamento intelectual como análogo ao funcionamento biológico, os quais permitem ao homem organizar suas experiências e adaptar-se ao meio. Para explicar esse funcionamento intelectual, Piaget utilizou o conceito de **esquema** (PIAGET, 1975). Os **esquemas** são estruturas mentais ou cognitivas que permitem aos indivíduos organizarem intelectualmente as experiências e se adaptarem (WADSWORTH, 1997).

Na concepção de esquema e na descrição do funcionamento dos processos que permitem a sua modificação e reorganização, os chamados processos de “assimilação” e “de acomodação”, está implícita a ideia de que os esquemas são **construídos**, por isso, a teoria genética do conhecimento de Piaget, ou epistemologia genética, é denominada teoria construtivista do conhecimento, por entender que esse último é resultado da construção, da sofisticação das estruturas cognitivas pela ação do sujeito.

Esta é a perspectiva adotada nos PCN para a aprendizagem, a qual é um processo que implica a relação do sujeito com o objeto a conhecer, relação que é permitida a partir das estruturas cognitivas do sujeito, [“O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares” (BRASIL, 1998, p. 72)], conforme a teoria genética do conhecimento de Piaget ou teoria construtivista do conhecimento. No entanto, essa concepção de aprendizagem está associada à outra concepção, que envolve interação com o meio social [“Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da **interação com o meio social** e, particularmente, com a escola” (BRASIL, 1998, p. 72, grifo nosso)] e situações de ensino-aprendizagem em que os sujeitos (professor e estudantes) coparticipam do processo de construção desse conhecimento [“Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo” (BRASIL, 1998, p. 72)].

Dessa forma, não apenas a concepção construtivista de Piaget deve ser considerada nesta discussão, mas devem ser consideradas, também, as contribuições da teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Diferente de Piaget, Vygotsky (1991) parte do princípio de que não são apenas os fatores de ordem cognitiva que desencadeiam o desenvolvimento da inteligência. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem os fatores de ordem social (cf. MOREIRA, 1999), isto é, a construção do conhecimento não ocorre independentemente do contexto histórico, social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos. O conceito principal para entender esse processo de construção do conhecimento é o de **mediação**.

Para Vygotsky, as funções mentais superiores ou funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, controle consciente do comportamento, ação intencional...) que estão na base do desenvolvimento cognitivo têm origem em processos sociais (Cf. MOREIRA, 1999). Na verdade, para ele, o desenvolvimento cognitivo só é possível com a conversão das relações sociais em funções mentais (Cf. MOREIRA, 1999). É nesse processo de conversão das atividades e dos comportamentos culturais e sócio-históricos, e seus respectivos **instrumentos** e **signos**, que o sujeito os internaliza e a sua atividade com o mundo deixa de ser direta e passa a ser **mediada**. É pela **mediação** que o sujeito passa então a exercer a sua atividade no mundo. Assim sendo, para Vygotsky, é com a internalização do uso dos instrumentos e dos signos que se dá o desenvolvimento: “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 41).

Logo, a mediação é um processo fundamental para a aprendizagem e, como citado, para o desenvolvimento, uma vez que é sempre por meio dela que o homem exerce as suas atividades no mundo, e é por meio dela que ele desenvolve as funções mentais superiores. A título de esclarecimento, mediação deve ser entendida como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p.26, grifo da autora).

Outro conceito fundamental para entender a ideia de mediação proposta por Vygotsky é o de **interação social**. É por meio da interação com outros sujeitos e do compartilhamento com eles de instrumentos e signos em contexto histórico, social e cultural que o sujeito se desenvolve. Nessa perspectiva, a interação social é o veículo fundamental do processo de construção do conhecimento, pois é por meio dela que ocorre a conversão das relações sociais e funções mentais.

Desta feita, é possível concluir que as concepções de aprendizagem e de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais se alinham sob uma perspectiva cognitivista, uma vez que Piaget e Vygotsky são compreendidos como teóricos do cognitivismo (Cf. MOREIRA, 1999) que fundam, por meio das concepções de esquema e de mediação, e da ideia de que os conhecimentos são construídos na interação social, o que se compreende atualmente como teoria (sócio)construtivista. Assim sendo, é de se esperar que as obras didáticas aprovadas no PNLN sigam uma perspectiva cognitivista de ensino e de aprendizagem. E, por dedução, que a avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da produção escrita nessas mesmas obras didáticas também siga essa perspectiva teórica. Tendo discutido as concepções de ensino e de aprendizagem, passemos à concepção de avaliação.

No que concerne à concepção de avaliação proposta nos PCN, podemos concluir, após uma leitura preliminar, que ela tem sua matriz epistemológica na teoria da avaliação formativa, especificamente na sua perspectiva cognitivista (CARDINET, 1977; ALLAL, [1979] 1986). Essa conclusão foi possível após analisarmos as variáveis de avaliação (HADJI, 1994) propostas no documento. Vemos abaixo alguns trechos extraídos dos PCN (BRASIL, 1998a) para confirmação:

A avaliação deve ser compreendida como **conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu** [avaliação da aprendizagem/diagnóstica], de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem **o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica** [avaliação formativa/regulação do ensino] para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade (BRASIL, 1998a, p. 93, grifo e comentário nosso).

No excerto acima, destacamos, em negrito, a finalidade e o objetivo da avaliação que são propostos nos PCN. A finalidade da avaliação é “obter informações sobre o que o aluno aprendeu” para “ajustar e orientar a intervenção pedagógica”. Retomando as modalidades de avaliação descritas neste capítulo, é possível afirmar que no início da atividade pedagógica, a finalidade e o objetivo da avaliação propostos no PCN caracterizam uma modalidade de avaliação diagnóstica. E como destacamos ainda, a avaliação diagnóstica é o primeiro passo para a regulação. Nos PCN, a avaliação é diagnóstica na perspectiva do professor. É ele quem busca informações sobre o que o estudante aprendeu (análise da situação) para ajustar e orientar a intervenção que será feita em vista da melhoria da aprendizagem. Logo, essas variáveis de avaliação indicam, inicialmente, uma perspectiva teórica de avaliação formativa. Sigamos na leitura de outro trecho.

[...] A avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos, o que sabe, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu, como conseguiu aprender. **Ao identificar o que sabe** [autoavaliação], **o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender** [avaliação diagnóstica]. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de **descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer** [autorregulação] (BRASIL, 1998a, p. 93, grifo e comentários nossos).

Esse outro trecho evidencia que, além do diagnóstico realizado pelo professor antes da intervenção didática, é necessário também o diagnóstico realizado pelo estudante, para que ele identifique os conhecimentos já construídos para conceber o que precisa aprender na formação. Esse diagnóstico permitirá ao estudante ter conhecimento sobre os seus próprios processos que possibilitarão uma regulação da ação, possibilitarão descobrir/perceber/entender que podem existir outras maneira de aprender. Essas características evidenciam uma modalidade de avaliação diagnóstica que proporcionará ao estudante uma regulação da aprendizagem, sendo, portanto, outro indicativo de que a avaliação nos PCN está direcionada para a avaliação formativa na perspectiva cognitivista. Vejamos mais um trecho dos PCN:

Além disso, **para a constituição da autonomia do aluno, coloca-se a necessidade de construção de instrumentos de auto-avaliação** (sic) que lhe possibilitem a tomada de **consciência sobre o que sabe**, o que deve aprender, o que precisa saber fazer melhor e que favoreçam maior **controle da atividade** [autorregulação], a partir da **auto-análise de seu desempenho** [autorregulação] (BRASIL, 1998a, p. 94, grifo e comentário nosso).

Uma das características mais evidentes de uma avaliação formativa, na perspectiva cognitivista, é o uso de instrumentos de autoavaliação pelos estudantes, para possibilitar-lhes o controle das suas ações durante as tarefas. A autoavaliação se constitui como ponto de partida para uma autoanálise de desempenho em vista da regulação do processo. A apropriação dos critérios (NUNZIANI, 1990) e a utilização de uma ficha de controle possibilitam ao estudante uma capacidade de autoanálise para que ele regule (controle) a sua atividade. Esse exemplo sobre o uso de instrumentos de avaliação pelo estudante, para permitir a ele a regulação da atividade, mostra efetivamente o direcionamento dos PCN para uma avaliação formativa na perspectiva cognitivista. Por fim, examinemos o último trecho extraído dos PCN que descreve o momento em que a avaliação deve ocorrer “**durante todo o processo de ensino e aprendizagem** [avaliação formativa], e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho” (BRASIL, 1998a, p. 93, grifo e comentários nosso).

Para ser caracterizada como formativa, uma avaliação deve, sem dúvida, visar a regulação das atividades de ensino e de aprendizagem. Contudo, para que essa regulação ocorra, é preciso: realizar um diagnóstico inicial, a fim de analisar a situação e permitir ao professor diferenciar o ensino em vista das necessidades apresentadas e do reconhecimento das suas dificuldades para buscar auxílio e melhorar as condições de aprendizagem; realizar ações de regulação durante as tarefas de aprendizagem; e realizar uma avaliação final para identificar os efeitos da aprendizagem. Logo, a avaliação deve ocorrer durante **todo o processo de ensino e de aprendizagem**. Desse modo, esse trecho e toda a discussão realizada anteriormente sobre a avaliação da aprendizagem nos PCN confirmam a nossa afirmação inicial: de que a avaliação formativa, na perspectiva cognitivista, constitui matriz epistemológica da concepção de avaliação nos PCN.

#### 1.4.2 Avaliação nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Da série de documentos de referência para a educação em línguas no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013) representam uma atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como informa a apresentação das Diretrizes, a educação básica brasileira passou por modificações relevantes nos últimos anos [entenda-se: desde 1997, com os PCN] como a inclusão de mais um ano no ensino fundamental e a obrigatoriedade do ensino gratuito para crianças dos quatro aos dezessete anos. Essas e outras modificações, além da constituição de um novo momento histórico da educação, impulsionaram o Conselho Nacional de Educação, a partir de estudos, debates e audiências públicas, a elaborar as “Novas Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2013, p. 4), documento de caráter complementar à BNCC (homologada em 2018) com as “normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1). Sua função é orientar as escolas, os sistemas de ensino, e, conseqüentemente, as editoras e autores de obras didáticas, dentre outros agentes educativos, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2013).

Nesta subseção, objetivávamos, como anunciamos no início da seção, discutir as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Contudo, ao analisarmos o documento, não encontramos as concepções relativas ao ensino e à aprendizagem dentro de uma orientação teórica. Tendo o caráter de normas obrigatórias e não de recomendações, tal como nos PCN, as Diretrizes provavelmente não definiram esses

pontos em virtude da competência colaborativa para que os sistemas estaduais e municipais e os projetos pedagógicos das escolas definissem as suas orientações em termos de ensino e de aprendizagem, de acordo com o contexto em que a escola está inserida, e abrindo a possibilidade de escolha aos diversos agentes locais, fomentando o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, tal como promulgado no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e sancionado no artigo 3º pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Aquilo que encontramos nas DCN são concepções mais gerais, como a concepção de educar presente nos “Referenciais conceituais” do parecer CNE/CEB nº 7/2010 – que definiu as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica –, de relatoria da Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Nele, encontramos a seguinte definição sobre educar:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de **desenvolver o aprendizado de pensar e agir**, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p. 18, grifo nosso).

Essa concepção de educar está relacionada mais aos aspectos pedagógicos do que aos aspectos didáticos relativos ao ensino. Educar é cuidar, apoiar, ajudar a desenvolver a sensibilidade humana, dentre outros pontos relativos aos valores que são importantes para a vida humana e para o convívio em sociedade. O único ponto que mais se aproxima do aspecto didático está relacionado à afirmação de educar no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir. Essa abordagem mais acional remete à ideia do aprendente ativo na construção do conhecimento, em vista de uma agência desse aprendente na sociedade, no mundo etc. No entanto, como não existem mais dados para confirmar esse direcionamento teórico, não é possível afirmar que as Diretrizes possuem essa ou aquela concepção teórica de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, discutimos somente a concepção de avaliação, a qual está delineada no capítulo 2 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Nos excertos abaixo, destacamos alguns trechos que nos ajudam na identificação e caracterização dessa concepção:

#### Seção I – Avaliação da aprendizagem

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º **A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor** e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque **identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante**, que é indissociavelmente ético, social, intelectual

§ 4º **A avaliação da aprendizagem** no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, **de caráter formativo** predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (BRASIL, 2013, p. 76, grifo nosso).

Assim como destacado nos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais também adotam uma concepção de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa cognitivista. A validade da avaliação necessariamente passa pelo diagnóstico a fim de possibilitar ao estudante um reconhecimento das suas capacidades para que ele: recrie os momentos de aprendizagem, refaça o que aprendeu, no sentido de uma regulação proativa, e proponha outros modos de aprender. Essas características descritas compõem o caráter formativo da avaliação, no sentido da possibilidade de regulação do processo, assim como destacado no 4º parágrafo do artigo 47.

Essa proposta é reafirmada na exposição do parecer CNE/CEB nº 11/2010, de relatoria do conselheiro Cesar Callegari, que introduz as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2013). Nesse parecer, na descrição sobre a avaliação, a perspectiva da avaliação formativa é assim definida:

Quanto aos processos avaliativos, parte integrante do currículo, há que partir do que determina a LDB em seus artigos 12, 13 e 24, cujos comandos genéricos prescrevem o zelo pela aprendizagem dos alunos, **a necessidade de prover os meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento** e consideram a prevalência dos **aspectos qualitativos sobre os quantitativos**, bem como os **resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais**.

[...]

A **avaliação formativa**, que ocorre durante **todo o processo educacional**, busca **diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino**. A **intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciam é uma garantia para o seu progresso nos estudos**. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo (BRASIL, 2013, p. 123, grifo nosso).

Como é possível constatar entre os trechos grifados, a concepção de avaliação mais citada nas Diretrizes é a concepção formativa de avaliação, com a função: a) **diagnóstica**, de identificar as potencialidades dos estudantes e de detectar os problemas relativos à aprendizagem e ao ensino; e b) **regulativa**, no sentido da intervenção do professor durante o

percurso de estudos para sanar as dificuldades, os problemas de aprendizagem evidenciados.

Além disso, a avaliação deve priorizar os resultados de longo prazo, o desenvolvimento de processos de avaliação formativa ao longo do período, para auxiliar os estudantes com menor rendimento: e, quando menciona recuperação, não se trata de uma avaliação somativa para suprir uma nota que não chegou ao mínimo para classificação do estudante ao próximo período de estudos. A ideia de “recuperação” que as Diretrizes abordam está relacionada com a melhoria da aprendizagem, em garantir que o estudante, no período de formação, deve desenvolver as competências necessárias para a vida em sociedade e para a progressão escolar. Não à toa a ênfase nos processos qualitativos sobre os quantitativos.

Logo, é possível afirmar que a concepção de avaliação da aprendizagem das Diretrizes Curriculares Nacionais está orientada para uma perspectiva da regulação do processo, na mesma linha de orientação didática da avaliação formativa cognitivista que discutimos neste capítulo.

#### 1.4.3 Avaliação no Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Segundo Brasil (2017, p. 1), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático tem como objetivo “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa [...] às escolas públicas de educação básica [...] e às instituições de educação infantil [...] conveniadas com o Poder Público”. Esse programa teve início no ano de 1985, com a publicação do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que transformou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) em Programa Nacional do Livro Didático.

Apesar da existência desde 1985, foi só a partir de 1996, segundo Cassiano (2005), que o PNLD passou a avaliar os livros para que fossem, de fato, adquiridos e distribuídos nas escolas. É nesse contexto que o primeiro Guia do PNLD é publicado e surgem os critérios de avaliação/seleção dos livros, os quais serão incorporados ao guia. Nele, o professor pode encontrar a apresentação do programa, com a avaliação comentada das obras didáticas selecionadas e com a ficha de avaliação que serviu de suporte avaliativo para o grupo de especialistas designados pelo Ministério da Educação. Além de servir ao professor, esse guia também é usado pelas editoras e autores de obras didáticas para controle do processo de elaboração destas. Geralmente as editoras contratam especialistas em obras didáticas para fazer a avaliação prévia de seu material com base no guia, a fim de ajustar a produção às demandas do programa.

Assim como mencionamos na subseção anterior, nosso objetivo em relação aos documentos de referência é discutir neles as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação. No entanto, ao analisarmos o Guia do PNLD, não encontramos indicativos sobre as concepções relativas ao ensino e à aprendizagem, pois ele não se caracteriza como um documento de referência, tal como anunciamos na nota 16: o Guia do PNLD sintetiza os documentos quando orienta sobre os critérios utilizados na seleção das obras didáticas aprovadas. E, o que ele traz, são indicações relativas à avaliação, que é o que se pode esperar em termos de avaliação da aprendizagem das obras didáticas aprovadas no PNLD. Logo, é isso que discutimos nesta subseção.

Abaixo, destacamos um trecho do Guia que indica a orientação de avaliação que deve ter as obras didáticas que se submetem à avaliação no PNLD. Esse trecho está relacionado aos aspectos gerais que devem ser considerados no Manual do Professor das obras didáticas em termos de avaliação. Vejamos o que diz trechos:

O Manual do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do estudante. Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do estudante, com as respostas preenchidas. **Será, então, excluído o Manual do Professor que não:**  
6. apresentar subsídios que contribuam com **reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa de acordo com as orientações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais** [i.e, avaliação na perspectiva da avaliação formativa cognitivista] para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2016, p. 21, grifo e comentário nosso).

Esse trecho afirma claramente que as obras didáticas que se inscreverem no Programa Nacional do Livro Didático e não apresentarem em seus Manuais do Professor uma proposta de avaliação conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais serão “excluídas”. E, conforme discutimos na subseção anterior, a concepção de avaliação da aprendizagem presente nas Diretrizes corrobora a perspectiva da avaliação formativa para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, conforme a leitura do parecer CNE/CEB nº 11/2010, que trata das Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Num breve resumo sobre que foi exposto na seção sobre a avaliação da aprendizagem nos documentos de referência para a educação em línguas no Brasil, verificamos que a concepção de avaliação formativa, na perspectiva cognitivista, – que foca na regulação do processo –, permeia todos os documentos, do mais antigo, os PCN de 1997-98, até os mais recentes, as Diretrizes Curriculares Nacionais, confirmada também no Guia do PNLD de 2017. Logo, o que se espera de uma obra didática, em termos de função da

avaliação nas atividades relativas à escrita, é uma confirmação dessa concepção teórica e que as propostas de avaliação dos Manuais do Professor e os projetos didático-avaliativos dos livros do estudante das obras aprovadas no PNL D apresentem critérios, estratégias e instrumentos de avaliação na perspectiva da regulação.

## **2. ESCRITA E AVALIAÇÃO**

Este capítulo trata do segundo ponto temático de nossa investigação – a escrita – e o relaciona à avaliação formativa da aprendizagem na perspectiva do que vimos no capítulo anterior.

Inicialmente, descrevemos e discutimos quatro modelos teóricos de escrita, a saber: a) o “modelo de redação”, b) o “modelo de processamento da escrita”, c) o “modelo de produção escrita e avaliação criteriada” e d) o modelo da “sequência didática do gênero”. Sendo que, para descrever os modelos de “redação” e de “produção escrita e avaliação criteriada”, utilizamos as orientações de Chabanne e Bucheton (2002). E, para descrever os dois outros, recorremos a Hayes e Flower (1980) e seus comentadores para o modelo de “processamento” e a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o modelo “sequência didática”. Esses modelos, conforme consideramos, tiveram bastante repercussão no campo do ensino e da aprendizagem de línguas e formaram/formam a base metodológica dos currículos no Brasil em termos de atividades de escrita em sala de aula.

Além dos modelos teóricos de escrita, damos continuidade à discussão dos documentos de referência que examinamos no capítulo anterior, mas direcionando o foco para a concepção de escrita e a sua indicação de avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a). Com isso, buscamos identificar quais as orientações dos documentos de referência, no caso, qual a indicação dos PCN, em termos de escrita e avaliação da escrita nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem, as quais são ou deveriam ser transpostas para as obras didáticas de língua portuguesa.

### **2.1 Modelos teóricos de escrita e de avaliação da escrita**

Em primeiro lugar, cremos ser importante esclarecer sob qual perspectiva tratamos a ideia de escrita a fim de situar a discussão. Não debatemos neste estudo a escrita a partir de sua natureza simbólica, tal como fez a linguística de primeira hora ao definir a escrita como sistema de signos cuja única função é representar a língua (SAUSSURE, [1916]2006). Não debatemos também a ideia de escrita enquanto uma reprodução da fala, tal como assentou a linguística de segunda hora (BLOOMFIELD, [1933]1973). Tampouco nos situamos na perspectiva do letramento, que define a escrita “enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia” usada em contextos específicos para atingir objetivos específicos (KLEIMAN, 2004, p. 19). Também não abordamos a escrita enquanto codificação da fala, assim como prevê a perspectiva tradicional de alfabetização fonêmica e fonológica (SCHAFASCHECK;

SCHMIDT, 2018). A perspectiva de escrita que partilhamos aqui a considera como uma atividade situada (nas interações que ocorrem em situações de ensino-aprendizagem) que se realiza em um contexto específico: a sala de aula. Assim sendo, a escrita aqui discutida está na perspectiva do sistema didático (REUTER *et al.*, 2013) e se constitui como atividade linguageira a ser aprendida por sujeitos em uma situação escolar de aprendizagem [após o desenvolvimento de competências relativas ao código escrito, como a decodificação e a codificação, e que são desenvolvidas nas etapas mediais e finais de escolarização com o fim de interação].

Situada nesse contexto, a escrita, ou atividade de escrita, adquiriu diferentes configurações ao longo do tempo, que se adequavam a certas concepções de linguagem e de como ensiná-la, vigentes em determinado momento histórico. Essas configurações correspondiam às próprias representações dos sujeitos envolvidos sobre a ideia de escrever. Chabanne e Bucheton (2002, p. 1) chamaram essas configurações de “modelos didáticos de ensino da escrita”, no entanto, elas revelam bem mais do que uma abordagem de ensino, pois descrevem a atividade do aprendente. Descrevemos, em 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, os modelos teóricos de escrita, definindo cada um e relacionando-os com a avaliação, já que as práticas de avaliação são “profundamente solidárias” (CUNHA, 2003, p. 41) das opções teóricas e didáticas-pedagógicas que subjazem a esses modelos.

### 2.1.1 Modelo da redação

O primeiro desses modelos é um modelo presente desde sempre nas práticas escolares e está bastante arraigado nas convicções pedagógicas e representações axiológicas de muitos professores, estudantes e pais. Trata-se do “modelo da redação” (CHABANNE; BUCHETON, 2002). Segundo os autores, esse modelo é fundamentado numa concepção baseada na inter-relação entre escrita/pensamento, na qual a escrita é concebida como transcrição do pensamento.

Escrever nesse modelo significa grafar uma ideia sobre um suporte e sua realização se organiza numa sucessão de operações racionais: inicialmente buscam-se as ideias e estruturam-se essas ideias num plano mental a fim de ordená-las; em seguida, passa-se à escrita (transcrição) dessas ideias para o papel; isso feito, corrigem-se as inadequações e passa-se o texto a limpo.

Esse modo de conceber a escrita é atribuído pelos autores aos cânones da retórica clássica: “a *inventio* antes da *elocutio*<sup>29</sup>”, isto é, a invenção antes da elocução. E o ideal seria escrever “**de um só jato**<sup>30</sup>” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2, grifo dos autores), sem rascunhos, correção ou reescrita. Nessa perspectiva, “o rascunho é uma atividade um tanto vergonhosa. Os melhores deveriam dispensá-lo”<sup>31</sup> (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2).

Essa concepção de escrita, aliás, é totalmente apoiada na concepção de linguagem como “expressão do pensamento” (GERALDI, 1999), uma vez que mostra a mesma relação de constituintes e relações de ideias: linguagem/pensamento, escrita/pensamento. Essa concepção de linguagem é derivada da Lógica de Port-Royal e do pensamento cartesiano, os quais iluminaram os estudos tradicionais em linguagem com a constituição de gramáticas racionais (no sentido da *ratio*) e atribuíram ao pensamento o fundamento das coisas: *cogito, ego sum*<sup>32</sup>.

Nesse modelo, a aprendizagem é definida por dois princípios basilares, segundo Chabanne e Bucheton (2002): a) o princípio da “**impregnação por imitação**” e b) o princípio da “**prioridade dada ao domínio das regras**, começando pelas mais básicas”. Os autores atribuem ao princípio da aprendizagem por “imitação” um modelo antigo que ainda sobrevive nas práticas e a perspectiva psicológica de “impregnação” como pertencente a um modelo de aprendizagem behaviorista. E, para o segundo princípio, não abordam os seus antecedentes, as suas matrizes culturais e teóricas. Nossa hipótese, com relação ao primeiro princípio, é que ele deriva do pensamento de Aristóteles (2008), para quem o homem aprende pela imitação, e o segundo apoia-se no pensamento de René Descartes (1996), no Discurso do Método, e indica a necessidade, para conhecer e conduzir o pensamento à verdade, de começar pelas coisas simples em direção às mais complexas.

Os autores descrevem ainda o conjunto de tarefas que apoiam esse modelo e que representam aquilo que o “bom escritor” deve realizar para preencher o intelecto e, com isso, subsidiar a transcrição, a escrita: a leitura e a recitação são tarefas fundamentais, dizem eles, pois trazem o contato com os “bons autores”, os exemplos a serem seguidos em termos de escrita adequada (CHABANNE; BUCHETON, 2002); os exercícios práticos, sobretudo de análise linguística, são também importantes, pois visam possibilitar o desenvolvimento de

<sup>29</sup>No original: “L’*inventio* avant l’*elocutio*: une tradition ancienne issue de la rhétorique classique [...]” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2).

<sup>30</sup>No original: “Dans cette conception, l’idéal serait d’écrire **d’un seul jet**, sans rature.” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2, grifo dos autores).

<sup>31</sup>No original: “Le brouillon est une activité un peu honteuse. Les meilleurs devraient s’en passer” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2).

<sup>32</sup>Em tradução livre: “penso, logo sou”.

habilidades em módulos isoláveis (Descartes, não é mesmo?): ortografia, vocabulário, gramática de frases (CHABANNE; BUCHETON, 2002). O exercício básico nesse modelo, descrevem os autores, é primeiro a “**cópia**” e depois o “**ditado**”, o qual é somente uma forma de cópia "de memória" (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2, grifo dos autores).

Chabanne e Bucheton (2002) descrevem ainda o procedimento de avaliação correspondente a esse modelo de escrita. Segundo eles, escrever nesse modelo não passa, ao fim e ao cabo, de uma demonstração da capacidade de respeitar as regras gramaticais e a avaliação se reduz à demonstração dessa capacidade, sobretudo em termos de ortografia e sintaxe. Quem realiza a avaliação é o professor e os critérios de avaliação<sup>33</sup> nos quais se apoia estão restritos, quase sempre, à grafia e à gramática. O restante é avaliado, segundo dizem: “de forma muito global e imprecisa nas anotações<sup>34</sup>” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2, tradução nossa).

Esse modelo de escrita, enquanto “redação”, ainda presente nas práticas educacionais no Brasil, foi, durante os anos 1960, modelizado pelos pesquisadores Gordon Rohman e Albert Wleck num esquema de escrita que se tornou conhecido como “etapas de escrita” ou “modelo linear de escrita” (ROHMAN; WLECKE, 1964; ROHMAN, 1965). Apresentamos, a seguir, esse esquema e o comentamos brevemente:

### Fluxograma 2 – Modelo linear de escrita



Fonte: elaborado pelo autor com base em Rohman e Wlecke (1964) e Rohman (1965).

Esse modelo, segundo relatam Villarreal e Valetopoulos (2017), está centrado na produção da escrita enquanto uma ação individual. Na *pré-escrita*, segundo eles, há o planejamento e a busca das ideias que vão auxiliar na escrita do texto. Na segunda etapa, a *escrita*, faz-se a organização das ideias planejadas. Na terceira etapa, a *reescrita*, há a releitura

<sup>33</sup> Uma informação importante sobre o uso dos critérios de avaliação nesse modelo: eles geralmente não são comunicados aos estudantes antes da realização da avaliação e se materializam, comumente, apenas no intelecto do professor ao julgar os testes.

<sup>34</sup> No original: “La rédaction, à l’origine, n’est ni un exercice d’invention ni un exercice d’expression, mais un contrôle de la capacité à respecter l’orthographe et la syntaxe élémentaire : la preuve, c’est que l’orthographe et la grammaire en sont les critères d’évaluation presque exclusifs, le reste étant évalué très globalement et de manière très imprécise dans les annotations” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2).

do que fora escrito, para fazer a correção da forma e do conteúdo. Nesse modelo, a operação de escrita acontece de maneira linear, na medida em que uma etapa só pode ser iniciada quando a outra está concluída, não existindo reversão. Além disso, o foco de ação do ensino e da aprendizagem é o “produto final”, o texto produzido, e os objetos de avaliação estão sempre na perspectiva do professor que corrige os eventuais “erros” gramaticais do escrito do estudante. Esse modelo marcou os anos 1960 e 1970 e serviu de base para numerosas atividades de produção de textos.

Villarreal e Valetopoulos (2017) destacam algumas críticas que foram dirigidas a esse modelo ao longo do tempo, comentando, em particular, que o aspecto unidirecional das etapas dificulta o “vai-e-vem (sic) nas ideias e no texto durante a escrita” (VILLARREAL; VALETOPOULOS, 2017). Diríamos mais: ele impossibilita qualquer ideia “durante” a escrita, uma vez que a etapa das ideias é a primeira. Ele se mostra, até certo ponto, irreal, porque a capacidade de geração de ideias não cessa com o ato de escrever. Ao contrário, ela continua em pleno funcionamento durante a escrita. É nela, aliás, que planejamos e replanejamos a organização das ideias e a própria disposição delas no material escrito, o que mostra a não cessação da primeira etapa durante a vigência da segunda e mostra também que a reescrita (a avaliação) é uma etapa simultânea à escrita.

Os autores destacam ainda que o modelo não leva em consideração as operações que permitem ao escrevente “transformar” e “reutilizar”, pelo próprio ato de escrever, os conhecimentos já adquiridos (modificando, assim, o planejamento e a geração de ideias) e ressaltam que Sommers (1978 apud VILLARREAL; VALETOPOULOS, 2017), numa revisão do modelo, advertiu que diferentes pesquisas chegaram à conclusão que o escrevente obtém o mesmo resultado sem necessariamente seguir a linearidade das etapas previstas no modelo.

### 2.1.2 Modelo de processamento da escrita

Em resposta aos problemas apontados nos modelos “redação” e “expressão escrita”<sup>35</sup> pelas revisões críticas aos modelos, geradas pelas pesquisas empíricas que visavam

---

<sup>35</sup>Não apresentamos, aqui, o modelo de expressão escrita descrito por Chabanne e Bucheton (2002) em virtude de julgarmos que ele teve pouca ou nenhuma repercussão nas universidades brasileiras e, por conseguinte, não foi transposto para os currículos e para as obras didáticas de língua portuguesa aprovadas no PNL 2017. Mesmo assim, citamos aqui os precursores desse modelo apenas a título informativo: Célestin Freinet e a ideia dos textos livres; Elisabeth Bing e Claudette Oriol-Boyer e os projetos de ateliê de escrita, e o movimento literário OuLiPo, de libertação da literatura e o trabalho com o estímulo à criatividade pela imposição de regras de escrita restritivas.

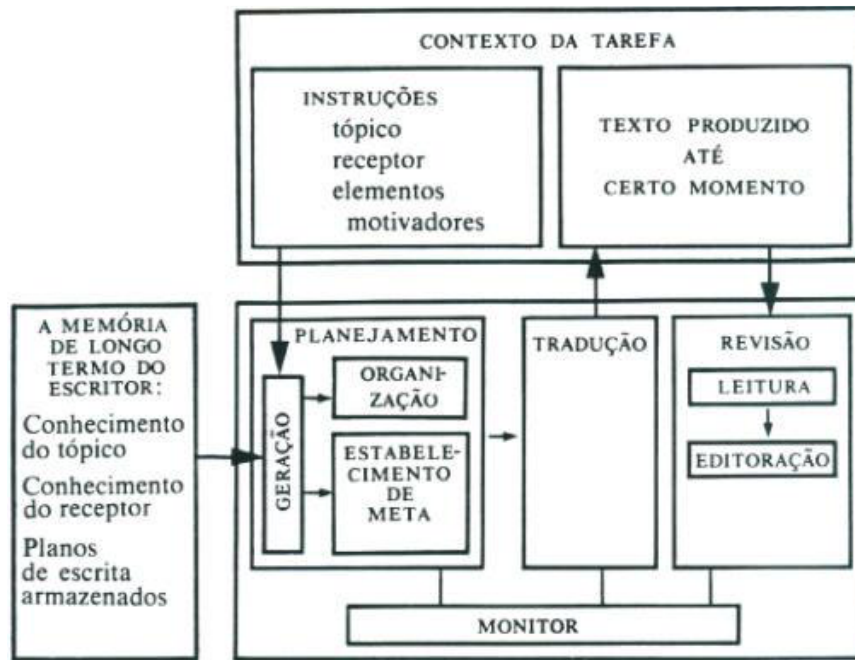
comprovar as suas eficácias, outra ideia de escrita ganhava destaque no panorama científico e educacional, a ideia de escrita enquanto “produção”.

A emergência de pesquisas na psicologia cognitiva e na linguística textual, em especial com a popularização na área educacional de vários estudos, como os de Bruner ([1960]1973) sobre o processo de representação, os de Piaget (1975) sobre os esquemas cognitivos e processos de assimilação e acomodação, bem como os de Halliday ([1970]1976) sobre a relação entre as funções (ideacional [cognitiva/ referencial], interpessoal e textual) no processo de linguagem, possibilitaram novas bases para a atuação em educação, em especial, para educação em línguas. Essas novas pesquisas em psicologia cognitiva e linguística textual permitiram o nascimento de modelos de escrita que considerassem os aspectos não previstos em outros modelos, como os processos cognitivos dos escreventes.

Um desses modelos, concebido pelos pesquisadores John Hayes e Linda Flower (1980), ganhou destaque no cenário científico e educacional no início dos anos 1980 e ficou conhecido como “modelo de processamento da escrita” ou “modelo de Hayes e Flower”.

Este modelo utiliza etapas para representar a atividade de escrita, assim como no modelo de Rohman e Wlecke (1964), no entanto, outros fatores se apresentam determinantes para a atividade de escrita: o contexto de realização da escrita e o processo cognitivo e metacognitivo dos sujeitos. Ele apresenta os seguintes componentes: a) as etapas de escrita com “planejamento”, “tradução” (textualização) e “revisão”; b) o contexto, com o *input* do tópico temático, do receptor do texto, dos elementos motivadores para a escrita, bem com a retroalimentação do contexto em relação à escrita e à revisão; c) a memória de longo prazo do escrevente: o seu repertório em termos de conhecimentos sobre o assunto tratado, sobre o receptor e ainda os esquemas de escrita armazenados; d) o monitor, o repertório metacognitivo do escrevente que avalia os processos de planejamento, tradução e revisão. Vejamos na Figura 3 a representação desse modelo:

**Figura 2** – Modelo de Hayes e Flower (1980)



Fonte: Kato (2004)

Na figura, nota-se um esquema com três retângulos. Os dois abaixo representam os componentes cognitivos, aquilo que está na mente do escrevente. E o retângulo acima representa aquilo que está fora da mente do escrevente, mas que influencia no seu comportamento, na sua ação; é o *contexto da tarefa*. O retângulo à esquerda representa a *memória de longo termo* do escrevente e sua função é alimentar o componente cognitivo de *geração* das ideias. O retângulo ao lado representa etapas envolvidas no processo da escrita, as quais são constituídas de *planejamento*, *tradução*, *revisão* e *monitor*. Descrevemos brevemente cada um desses processos.

O processo *planejamento* representa a etapa em que o escrevente esquematiza mentalmente os subprocessos cognitivos alimentadores da *tradução*, os quais são: a *geração* das ideias, a *organização* dessas ideias e o *estabelecimento* de uma meta. Um subprocesso fundamental desse componente é a *geração*. É esse subprocesso que será influenciado pelo *contexto* e é dele a função de extrair informações da *memória de longo termo* do escrevente a fim de alimentar o *planejamento*.

O componente subsequente ao planejamento é a *tradução*, que irá converter o planejamento em um código escrito. Esse código, que se materializa fora do sujeito, aparece no *contexto da tarefa* como *texto produzido até o momento*, o qual, por sua vez, alimentará o processo de *revisão*, que envolve os subprocessos de leitura do material realizado e editoração (modificação).

Esses três processos (*planejamento, tradução e revisão*) são ainda controlados por outro processo de base: o *monitor*. É dele a função de avaliar os processos e controlá-los. Kato (2004) afirma que representa o nível metacognitivo da atividade: a instância de controle da atividade cognitiva.

Esse esquema, que envolve processos cognitivos e metacognitivos, foi modelizado por Hayes e Flower (1980) com base numa análise de protocolo verbal realizada com um escritor experiente que serviu de sujeito-modelo para o estudo. Richard Mayer (2002), numa síntese bem didática, explica como Hayes e Flower (1980) chegaram a essa modelização cognitiva da escrita, numa descrição dos resultados da análise do protocolo realizada pelos autores:

Hayes e Flower (1980) apresentaram uma análise do protocolo de pensamento em voz alta de um escritor experiente. O protocolo continha 14 páginas com 458 afirmações ou comentários realizados pelo escritor modelo. O protocolo podia dividir-se em três seções. Na primeira seção, que continha os primeiros 116 comentários, o escritor parecia concentrar-se no subprocesso de planejamento constante em gerar informação, com interrupções ocasionais para voltar-se à revisão. [...] A segunda seção continha 154 comentários nos quais o escritor concentrava-se no subprocesso de planejamento, que consiste agora em organizar a informação, com pequenas interrupções, mais uma vez, para voltar a concentrar-se na revisão. [...] Finalmente, na terceira seção, que continha 188 comentários, o escritor concentrava-se no processo de transformação, com interrupções ocasionais para criação e revisão<sup>36</sup> (MAYER, 2002, p. 111-112, tradução nossa).

A concentração de comentários na primeira seção permitiu aos autores a modelização do subprocesso *geração*. A análise mostrou que num primeiro momento de escrita, um escritor experiente busca gerar ideias, criar informações necessárias para planejar o seu escrito, e, para isso, busca dados na *memória* e no *contexto da tarefa*. A concentração de comentários na segunda seção possibilitou a modelização do processo de planejamento. Nela, os comentários do escritor mostravam que ele objetivava *organizar* a informação gerada no sentido de um planejamento da escrita, com hierarquização das ideias e *estabelecimento de uma meta*. E, por fim, a concentração na terceira seção possibilitou a modelização do processo de tradução.

---

<sup>36</sup> No original: “[...], Hayes y Flower (1980) presentaron un análisis del protocolo del pensamiento em voz alta de un escritor típico. El protocolo contenía 14 páginas con 458 afirmaciones o comentarios realizados por el escritor. El protocolo podía dividirse en tres secciones. En la primera sección, que contenía los primeros 166 comentarios, el escritor parecía concentrarse en el subproceso de planificación consistente em generar información, con interrupciones ocasionales para volver a centrarse en la revisión. [...] En la segunda sección, que contenía los siguientes 154 comentarios, el escritor se concentraba en el subproceso de planificación consistente en organizar la información, con interrupciones ocasionales para volver a concentrarse en la revisión. [...] Finalmente, en la tercera sección, que contenía los últimos 188 comentarios, el escritor se concentraba en el proceso de transformación, con interrupciones ocasionales para la creación y la revisión (MAYER, 2002, p. 111-112).

Algumas críticas ao modelo foram realizadas por revisionistas que buscavam atestar a validade das proposições. Kato (2004) traz algumas delas:

a) a limitação desse modelo quanto ao *processo da descoberta*, numa confrontação com os estudos de Bruce e colaboradores (1978). A função principal do subprocesso *tradução* é, como apontamos, converter o planejamento em um código escrito. No entanto, essa função deixa implícita a concepção de que todas as ideias para o processo de escrita já estão no sujeito, latentes, à espera de serem colhidas para a escrita, e desconsidera que o ato de escrever ideias, de traduzi-las num suporte, é capaz de gerar ideias. Foi isso que apontaram Bruce e colaboradores (1978), os quais denominam esse ato de *processo da descoberta*. Eles destacam ainda outro subprocesso capaz de gerar ideias: a *manipulação*. Manipular ideias, que não aquelas advindas do próprio sujeito escrevente, possibilita, segundo os autores, a geração de ideias. Um exemplo apontado por eles é o trabalho com as ideias de outras pessoas: coletá-las, editá-las, escrevê-las em sentenças e parágrafos, ou seja, manipulando-as, possibilita ao escrevente gerar ideias.

b) As *condições da tarefa* não interferem apenas na *geração* de ideias, elas afetam o *planejamento* como um todo e também a *tradução* (textualização).

c) No *planejamento*, somente o subprocesso de *geração* alimenta a organização, no entanto, *organizar* as ideias: hierarquizá-las, agrupá-las em grupos de interesse possibilita ao escrevente *gerar* novas ideias.

d) O *planejamento*, o *estabelecimento de metas* e a *editoração* são subprocessos que afetam não somente a criação das ideias que serão traduzidas como também todo o processo de escrita. Mary Kato (2004), numa proposta de modificação do modelo de Hayes e Flower, desloca esses três processos para o monitor (para atividade de controle da tarefa) e renomeia o primeiro componente *processamento de ideias*. É por meio do *planejamento* que o escrevente organiza as ideias e hierarquiza as prioritárias no processo de escrita; é em vista da *meta* que o escrevente controla a tradução, o ato de escrita, avaliando se o que foi *escrito até o momento* cumpre os objetivos pretendidos; é, enfim, em virtude desse *monitoramento* que é feita a revisão do produto, com a *leitura* e a *correção*. Logo, é evidente para Kato (2004) que o *planejamento*, o *estabelecimento da meta* e a *editoração* façam parte do processo *monitor*, uma vez que todos eles contribuem para o controle das etapas de escrita.

Esse modelo, oriundo de um protocolo verbal, se pensado não apenas como esquema de um escritor experiente, mas como um modelo de processamento cognitivo da escrita, tal como estabeleceu Kato (2004), Villarreal e Valetopoulos (2017), dentre outros divulgadores, permite que objetivemos a avaliação e projetemos determinadas consequências didáticas.

Diferente do modelo anterior de Rohman e Wlecke (1964), a avaliação não estará focalizada apenas no produto, mas faz parte dos processos que os sujeitos mobilizam para realizar esse produto; avaliar para monitorar faz parte do processo de escrever. O objeto da avaliação não é somente o produto final, o texto materializado, mas faz parte da atividade de constituição desse produto. Os critérios não estão alinhados apenas aos aspectos ortográficos e sintáticos, mas relacionados aos objetivos pretendidos (à meta), à adequação da escrita ao contexto, à projeção do receptor (influência da linguística textual). O avaliador do texto não é somente o professor, é também o estudante, que controla os seus atos de escrita.

### 2.1.3 Modelo de produção escrita e avaliação criteriada

Na esteira dessa perspectiva cognitivista no cenário científico e educacional dos anos 1980, que possibilitou estudos como os de Hayes e Flower, outro modelo de escrita emergiu em contexto educacional francófono. Ele foi chamado por Chabanne e Bucheton (2002) de “modelo da produção escrita e da avaliação criteriada”.

Nele, a escrita não é vista como produto a ser produzido num só jato, nem como um ato expressivo: é um processo, sem dúvida, mas é sistemático. Chabanne e Bucheton (2002) explicam algumas características desse processo:

Para escrever é necessário...

- elucidar para [os escreventes] os processos redacionais, no sentido de descrever seus componentes [materiais, semânticos e pragmáticos] e etapas necessários para a sua realização. Além de mostrar que a complexidade das operações [de gerenciamento desses componentes e etapas] leva a uma *sobrecarga cognitiva* que impede os iniciantes gerenciar todas as competências solicitadas para o ato de escrever<sup>37</sup>.
- analisar atentamente as restrições que não dizem respeito unicamente aos níveis ortográficos e frásticos, daí a importância em remeter à teoria do texto enquanto unidade específica<sup>38</sup>.
- descrever os dispositivos de auxílio então necessários para preparar e acompanhar a escrita, em particular, possibilitando, em diversos momentos, *releituras avaliativas* e *revisões* fortemente orientadas por instrumentos de releitura. Isso, a fim de permitir que os alunos e o professor compreendam os erros ou as lacunas dos escritos produzidos com base em instrumentos de avaliação precisos, a fim de

<sup>37</sup> No original: “élucider les processus rédactionnels, en décrire les composantes et les étapes ; montrer que la complexité des opérations entraîne une *surcharge cognitive* qui rend impossible aux débutants la gestion de toutes les compétences sollicitées par la rédaction ;” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 5, grifo dos autores).

<sup>38</sup> No original: “analyser de très près les contraintes qui ne relèvent pas des seuls niveaux orthographiques et phrastiques, d’où les références importantes à la théorie du texte comme unité spécifique” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 5).

propor um trabalho metódico nas primeiras versões<sup>39</sup>. (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 5, grifo dos autores e acréscimo nosso).

Escrever nesse modelo envolve mais do que o ato de processar ideias, traduzi-las sobre um suporte, revisar e controlar esses atos todos em vista da meta e do planejamento. Escrever envolve elucidar, tornar claro para o escrevente, os processos que dão sustentação à atividade. Inicialmente, é necessário que o professor descreva os componentes do objeto a aprender: os componentes textuais, semânticos e pragmáticos que dão forma e sentido ao escrito [entenda-se: conteúdos conceituais] e, além disso, as etapas necessárias para colocar em ação esses componentes, os processos de realização [entenda-se: conteúdos procedimentais]. Esse é o primeiro passo do “modelo de produção de texto e avaliação criteriada”.

A segunda atividade necessária é analisar aquilo que pode impedir os estudantes de escrever e que não se revela apenas em nível linguístico. Esse segundo passo faz referência à modalidade de avaliação diagnóstica. Nela, é necessário realizar um perfil inicial para tornar ciente o estudante e o professor daquilo que pode prejudicar a aprendizagem. Deve ocorrer antes da ação de escrita para possibilitar o ajuste das estratégias, das tarefas, enfim, para melhorar as chances de aprendizagem.

A terceira atividade necessária descrita por Chabanne e Bucheton (2002) é descrever dispositivos de auxílio aos estudantes na tarefa de escrita. Esses dispositivos são necessários, segundo eles, para preparar e acompanhar a tarefa de escrita (no sentido da regulação da atividade), permitindo, especialmente, *releituras avaliativas* e *revisões* em várias etapas do processo de escrita. Diríamos que mais do que descrever os dispositivos, é preciso que os estudantes se apropriem deles, assim como afirmou Nunziati (1990) em termos de apropriação dos critérios dos professores. É preciso, então, que eles entendam os seus usos em uma situação real, na qual eles poderão utilizar esses dispositivos para melhorar as suas ações em vista do alcance do objetivo esperado.

Esse modo de conceber a atividade de escrita como produção e também como avaliação criteriada dessa produção, segundo os autores, foi criado e repercutido no âmbito acadêmico por grupos de pesquisa francófonos ligados à avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, como o grupo de Ecoen, que desenvolveu pesquisas sobre avaliação da escrita

---

<sup>39</sup> No original: “décrire les dispositifs d’aide rendus alors nécessaires, pour préparer et accompagner l’écriture, en permettant en particulier des *relectures évaluatives* et des *révisions* en plusieurs étapes, fortement guidées par des outils de relecture, pour permettre aux élèves et à l’enseignant de comprendre les erreurs ou les manques des écrits produits avec des outils d’évaluation précis, afin de proposer un travail méthodique sur les premiers jets.” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 5, grifo dos autores).

entre 1988 e 1992 na Escola Normal Superior do Vale do Oise em Cergy (França) e a equipe EVA, que desenvolveu pesquisas, também, sobre avaliação na/da escrita, entre 1991 e 1996, no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica da França.

#### 2.1.4 Modelo da sequência didática do gênero textual

O último modelo que apresentamos nesta seção é o chamado modelo “sequência didática” de um gênero textual. Esse modelo surgiu das pesquisas realizadas pelo grupo GRAFE (Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado), coordenado, atualmente, pelos professores Ecaterina Bulea Bronckart e Joaquim Dolz, pertencentes à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Segundo seus elaboradores, a “sequência didática” é um procedimento constituído por “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97) e nasceu da necessidade de renovação no ensino de línguas na Suíça francófona, e de um questionamento frequente dos professores e da própria instituição escolar suíça sobre como ensinar a produção oral e escrita. Eles queriam, conforme afirmam os autores, “dispor de **meios** de ensino da **expressão** oral e escrita na escola obrigatória” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 41, grifo nosso).

Para atender a essa demanda pelos métodos, os pesquisadores iniciaram uma série de estudos a partir da elaboração e da experimentação de sequências didáticas, visando a um só tempo resolver o problema da progressão dos conteúdos curriculares e a expectativa de renovação do francês na Suíça, alinhada à ideia de que “aprender língua é aprender a comunicar” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49). Os professores queriam dispor de meios para ensinar línguas que possibilitassem aos estudantes o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Nessas elaborações e experimentações emergiu o procedimento “sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) enquanto conjunto de atividades em torno de um gênero textual oral ou escrito. Esse procedimento nasceu alicerçado a uma série de apontamentos relativos à concepção de linguagem que deveria ser adotada e as suas respectivas repercussões didáticas. Apresentamos, a seguir, os apontamentos concernentes à concepção de linguagem:

Inspirando-nos numa **concepção interacionista**, podemos explicar da seguinte maneira em que consiste dar prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos:

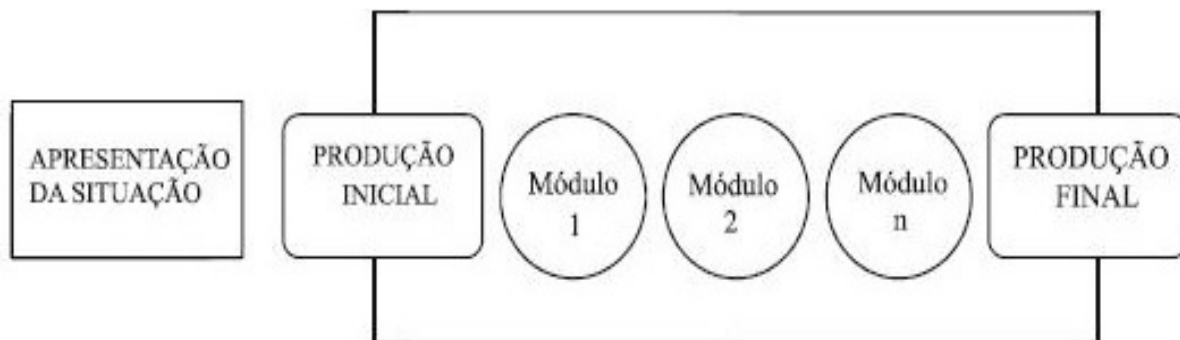
- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
  - desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;
  - ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.
- (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49, grifo nosso).

Para que pudessem desenvolver um procedimento metodológico que atendesse à necessidade de renovação para uma abordagem comunicativa do ensino de línguas, os pesquisadores do grupo “GRAFE” adotaram uma concepção interacionista pautada no pensamento de Vygotsky (1991), para quem a interação possibilitava o desenvolvimento das funções mentais superiores. Dessa concepção, derivaram consequências didáticas que incluíam: a construção de instrumentos nas relações de ensino-aprendizagem para preparar os estudantes para o uso da língua nas diversas situações comunicativas; a apropriação pelos estudantes desses instrumentos construídos para permitir-lhes um uso consciente do discurso pautado numa capacidade metadiscursiva ou capacidade de regulação sobre a atividade linguageira; e, ainda, possibilitar essa apropriação de modo mais eficaz sequenciando esses instrumentos progressivamente ao longo do processo de escolarização.

Desses apontamentos, o último indica o direcionamento para uma proposta de progressão dos conhecimentos, exigência da própria instituição escolar, proposta que é pautada no seguinte postulado: “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49). E, para isso, uma estratégia poderia ser usada: a sequência didática para o ensino de gêneros textuais. As sequências didáticas atendem, informam os autores, à própria exigência da sequenciação dos conteúdos nas atividades de ensino, pois os gêneros podem ser trabalhados sequencialmente em módulos. Além do que, possibilitam a progressão curricular, uma vez que os gêneros podem ser agrupados de acordo com os níveis das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo educacional (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Desse modo, a “sequência didática” torna-se um modelo para o ensino e para a aprendizagem da escrita enquanto processo de interação. Apresentamos a seguir a estrutura de base de uma sequência didática em torno de um gênero textual por meio de um esquema modular, tal como concebido pelos seus elaboradores:

**Figura 3** – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Esse esquema da sequência didática é composto pela “apresentação da situação”, pela “produção inicial”, pelos “módulos” e pela “produção final”. Apresentamos, brevemente, cada um deles.

Na *apresentação da situação de comunicação* é descrita a tarefa de produção que o estudante deverá realizar. Ela objetiva possibilitar a ele a contextualização da situação de comunicação e está dividida em duas dimensões fundamentais: a) *apresentação de um problema de comunicação bem definido* e b) *preparação dos conteúdos* [sobretudo procedimentais] *dos textos que serão produzidos*.

Na primeira dimensão, a situação de comunicação é situada de acordo com o problema de comunicação que deve ser resolvido ao produzir o gênero. Ao apresentar o problema, deve-se definir qual gênero será abordado, a quem ele se dirige, que forma ele deve assumir, quem irá participar da produção etc., definindo, portanto, as variáveis da situação de comunicação. Se o objetivo é informar aos leitores de um jornal o posicionamento do próprio a respeito de um fato, o gênero a ser escolhido é o “editorial” dirigido aos leitores. Esse editorial vai assumir determinado formato: se é um jornal impresso, o editorial geralmente vem no primeiro caderno ou nas primeiras páginas, logo, o editorial a ser elaborado vai assumir esse formato. Além disso, é definido quem vai participar da produção, se alguns estudantes em grupo ou se é uma atividade individual, se vai haver intercâmbio de pessoas entre os grupos, enfim, é estabelecido quem participará da produção.

Na segunda dimensão, são trabalhados os conteúdos constitutivos do gênero a ser produzido. No caso do editorial, os elementos que o caracterizarão em termos de conteúdo temático, estilo e estrutura composicional em vista dos objetivos a serem alcançados.

Desta feita, essa fase inicial de apresentação da situação de comunicação busca fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para o reconhecimento do projeto comunicativo e para a projeção das aprendizagens linguageiras a serem alcançadas.

A segunda fase do esquema é a realização da *primeira produção*. Nela, os estudantes tentarão elaborar um texto que apresente as características do gênero textual escolhido. O objetivo da primeira produção é diagnosticar, para os estudantes, as suas limitações em termos do que deve ser realizado e, para os professores, as necessidades de aprendizagem desses estudantes. É com base nessa primeira produção que a próxima fase (módulos) será elaborada. Logo, ela tem um papel fundamental no esquema da sequência, pois permitirá a regulação das ações durante os módulos às reais necessidades dos estudantes. Como afirmam os autores: “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102). Se o editorial apresenta uma predominância do tipo textual dissertação e apresenta argumentos para a defesa de um ponto de vista do jornal em relação ao tema em questão, e a primeira produção mostrar que os estudantes não sabem argumentar, então é esse um dos principais caminhos a ser trilhado nos módulos e é isso que também deve ser regulado quando da produção final do gênero. Assim, a primeira produção busca rastrear o que precisa ser ensinado e aprendido, revelando para os estudantes as suas representações sobre o assunto e, para os professores, quais as dimensões a serem abordadas nas tarefas em vista da diferenciação do ensino e da regulação do processo.

A outra fase, os chamados *módulos*, como anunciamos, busca trabalhar os problemas diagnosticados na primeira produção. É nos módulos que os instrumentos para superar as dificuldades de realização do gênero são construídos. Para construí-los, os elaboradores do modelo aconselham três questões que devem nortear o encaminhamento: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

E, para responder a essas questões, eles indicam alguns caminhos, como:

1) *trabalhar as dificuldades em diferentes níveis* (da *situação de comunicação*, da *elaboração do conteúdo*, do *planejamento do texto*, da *realização do texto*), a depender dos casos diagnosticados. No caso de dificuldades na situação de comunicação, os estudantes devem aprender a fazer uma imagem, “a mais exata possível”, do destinatário, da finalidade e sua posição enquanto autor ou produtor do texto. As tarefas devem ser direcionadas para compreensão desses três polos fundamentais na atividade de comunicação. Caso a dificuldade seja o planejamento do texto, as tarefas devem estar direcionadas para possibilidade de

estruturação do plano que dependerá dos objetivos que se quer atingir e dos destinatários. Os planos variarão de acordo com as características do gênero que será elaborado.

2) *variar as atividades e os exercícios*. A existência dos módulos permite justamente uma variedade de atividades e exercícios que devem estar direcionados às necessidades evidenciadas. Essa variedade possibilita uma diferenciação do ensino e permite até uma individualização, para os casos em que a atividade comum não permita que um ou outro consiga dominar as habilidades necessárias para o cumprimento da tarefa. A variedade de atividades e exercícios possibilita, conforme argumentam os pesquisadores, “a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

3) *possibilitar a capitalização das aquisições*. Durante o desenvolvimento das atividades e exercícios, o objetivo é possibilitar aos estudantes o domínio de um procedimento para a realização do gênero em questão. E, durante esse desenvolvimento, várias questões de ordem metalinguística surgem, dando nome aos fenômenos que se realizam. A ideia de possibilitar a capitalização das aquisições é aprimorar esses conhecimentos metalinguísticos depois da compreensão epilinguística. Para fazer isso, os elaboradores do modelo indicam o registro numa lista que resume tudo o que foi trabalhado nos módulos de modo sintético, numa *lista de constatações* ou *glossário* para servir de referência para os estudantes sobre o vocabulário técnico. Isso, segundo eles, “favorece uma atitude reflexiva [sobre o gênero] e um controle do próprio comportamento” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

A fase final do esquema da sequência didática é a *produção final*. A produção final é o momento de pôr em prática todo o instrumental procedimental que foi construído durante os módulos. É o momento de volta à complexidade da produção, em que o escrevente mobiliza, ao mesmo tempo, todos os conhecimentos adquiridos para a realização linguageira. Na primeira produção, a complexidade se apresentava como um momento para o diagnóstico dos problemas que deveriam ser trabalhados separadamente nos módulos. Aqui, a complexidade se apresenta como momento para a constatação das aquisições, ao estilo da avaliação somativa interna e da própria avaliação somativa, uma vez que os elementos trabalhados durante os módulos servirão de critérios de avaliação (discutimos sobre isso no capítulo 1). Dois são os pontos destacados pelos autores da proposta explicando as finalidades da produção final: *investir as aprendizagens* e *avaliação do tipo somativo*.

O ponto relativo a *investir as aprendizagens* informa que a produção final permite aos estudantes um maior controle sobre o seu processo de aprendizagem, pois possibilita a eles a evidência daquilo que aprenderam (autoavaliação) e daquilo que ainda precisam

aprender (regulação proativa). Além do que, serve de instrumental para regular as suas ações no processo de revisão e de reescrita da produção. E o ponto relativo à *avaliação do tipo somativo* indica que a avaliação será “assentada em critérios elaborados ao longo da sequência” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107), partindo daquilo que foi objeto de ensino durante os módulos.

Em resumo, os modelos teóricos de escrita que aqui apresentamos e discutimos servem de instrumental não apenas para que analisemos as obras didáticas de língua portuguesa que formam o nosso *corpus* de estudo, mas servem para que examinemos qual poderia ser a proposta didático-avaliativa de escrita dos livros do estudante que formam as obras didáticas, de acordo com os documentos de referência para a educação em língua. Esses modelos permitem que entendamos qual a concepção de escrita e de avaliação da escrita e se existe a indicação de algum modelo teórico nos referidos documentos. Assim sendo, passemos à discussão da escrita e da avaliação da escrita nos documentos de referência para a educação em línguas.

## **2.2 Escrita e avaliação da escrita nos documentos de referência**

Esta seção objetiva examinar a(s) concepção(es) de escrita e de avaliação da escrita nos documentos de referência para a educação em línguas no Brasil e a indicação de algum modelo teórico de escrita pelos documentos. Partimos do princípio de que para realizar uma investigação sobre a função da avaliação em obras didáticas de língua portuguesa, não é possível desconsiderar o contexto no qual essas obras surgem, contexto que é orientado tanto epistemologicamente quando didaticamente por esses documentos.

Batista (2003), num interessante artigo sobre o Programa Nacional do Livro Didático, já diagnosticava a relação de dependência do setor editorial brasileiro para com o programa. Os dados disponibilizados pelo autor, com base em pesquisa realizada pela Fundação João Pinheiro e pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe, mostram que, entre os anos de 1993 e 1997, o subsetor editorial de “didáticos” era responsável por mais da metade da produção editorial brasileira. Em 1993, por exemplo, ele era responsável por 54% da produção editorial (BATISTA, 2003). E em 1996, era responsável por 74% da produção (BATISTA, 2003). Desse percentual, todos ou quase todos os livros didáticos produzidos tinham como destinação a venda ao PNLD. O relatório da Fundação João Pinheiro, citado por Batista (2003, p. 56, grifo do autor), confirma essa afirmação: “o livro didático parece depender cada vez mais das compras do Governo”.

Apesar de passados mais de vinte anos dessa pesquisa, as estatísticas não mudaram: os livros didáticos continuam os campeões de produção e as vendas deles para o PNLD continuam altas. Dados divulgados pela Câmara Brasileira do Livro sobre produção e vendas no setor editorial brasileiro comprovam essa afirmação:

**Tabela 1** – Produção e venda do subsetor “didáticos”

<b>Sector editorial brasileiro - subsector “didáticos”</b>			
Produção editorial e venda para o PNLD			
	<b>Nº de exemplares – Total</b>	<b>Part. (%) no mercado editorial</b>	<b>Nº de exemplares – PNLD</b>
<b>2014</b>	211.518.868	42,19	120.724.274
<b>2015</b>	219.390.259	49,10	132.171.274
<b>2016</b>	207.119.303	48,48	147.980.793
<b>2017</b>	179.599.663	45,67	111.541.640
<b>2018</b>	162.858.488	46,54	146.360.992

Fonte: elaborado pelo autor conforme os dados de FIPE CBL/SNEL (2019)

Do total da produção do setor editorial brasileiro nos últimos cinco anos, o subsetor “didáticos” representou uma média de 46% da produção editorial no Brasil. Esse número, apesar de ser menor em relação ao ano de 1997, ainda concentra quase metade de tudo que é produzido no Brasil. E isso não é pouca coisa, como mostram os números de exemplares, na casa das centenas de milhões, que representam quase um bilhão de exemplares produzidos nos últimos cinco anos. Desses, de quase um bilhão de livros produzidos, mais de seiscentos milhões foram exemplares vendidos para o PNLD, fora outros programas do governo, como o PNLD IDADE CERTA, PNBE etc., o que comprova a dependência dos livros didáticos no Brasil em relação ao PNLD.

Desta feita, é aceitável investigar as obras didáticas na perspectiva dos documentos de referência para a educação em línguas, uma vez que é com base neles que os critérios de avaliação do PNLD são formulados e que as obras são avaliadas e, caso aprovadas, vendidas e distribuídas nas escolas. Documentos esses, aliás, que ratificam, conforme vimos no capítulo anterior, a perspectiva da avaliação formativa cognitivista, que tem a (auto)(r)regulação como estratégia didática para o alcance dos objetivos educacionais.

Passemos, então, às subseções que buscam identificar as concepções de escrita, de avaliação da escrita e o modelo de escritos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

### 2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Para a identificação das concepções de escrita e de avaliação da escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais, realizamos nesta subseção a leitura de dois documentos de referência para a educação em línguas no Brasil, a saber:

a) **Primeiro documento:** PCN: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares (BRASIL, 1998);

b) **Segundo documento:** PCN: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (BRASIL, 1998a).

No **primeiro documento**, PCN (BRASIL, 1998), não há menção explícita sobre a concepção de escrita na qual os elaboradores dos parâmetros se ampararam para formulá-lo. No entanto, pelo uso do termo, ao se referir ao processo de escrita, essa concepção se revela, como: “análise das **produções** dos alunos: considerar a variedade de **produções** realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas” (BRASIL, 1998, p. 98). Como podemos ver, a concepção de escrita, nesse primeiro documento, pode estar relacionada à perspectiva da “produção” e, como vimos na seção anterior, a concepção de “processo de produção” está alinhada ao modelo de Hayes e Flower (1980) e no “modelo de produção de textos e avaliação” descrito por Chabanne e Bucheton (2002). Contudo, como o documento não traz muitas explicações sobre o que é produzir um texto segundo essa perspectiva, quais as operações envolvidas, expressão do pensamento do escrevente, tradução (textualização) de um planejamento mental, instrumental procedimental desenvolvido em módulos sequenciais etc., não é possível constatar a concepção de escrita que fundamenta o termo “produção” no documento.

Quanto à concepção de avaliação da escrita, percebemos que essa se alinha também a esses modelos, uma vez que há menção aos critérios, à produção dos estudantes e ao juízo de valor: “Do contraste entre os **critérios de avaliação** e os indicadores expressos na **produção dos alunos**, surge o **juízo de valor**” (BRASIL, 1998, p. 97, grifo nosso). O critério de avaliação é um dos principais instrumentos da avaliação formativa na perspectiva cognitivista, bem como é instrumento no modelo de produção escrita e avaliação criteriada. E como expressa a citação, esses critérios auxiliarão na formação do juízo de valor (avaliação de terceira geração) em contraste com a produção dos estudantes. Outro indicativo da concepção de avaliação da escrita está no seguinte excerto: “A **auto-avaliação** é uma situação de

aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de **análise e interpretação de suas produções** e dos diferentes procedimentos para se avaliar (sic)” (BRASIL, 1998, p. 99, grifo nosso). Ao indicar a autoavaliação como estratégia para os estudantes analisarem as suas próprias produções, fica evidente o direcionamento da avaliação da escrita para a perspectiva de um modelo: o modelo de produção escrita e avaliação criteriada.

No **segundo documento**, PCN (BRASIL, 1998a), assim como no primeiro, o termo “escrita” está relacionado à palavra produção. Contudo, “produção”, “escrita” e “escrever”, nos PCN de Língua Portuguesa (terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental), são termos associados à ideia de “interação” e de que é por meio dela que se aprende a escrever no sentido da ampliação do domínio discursivo, que permitirá aos estudantes uma participação mais ativa na sociedade e um exercício pleno da sua cidadania:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno **amplie o domínio ativo do discurso** nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a **possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania** (BRASIL, 1998a, p. 32, grifo nosso).

A aprendizagem das práticas de linguagem (ler, escrever, falar e escutar) é necessária para permitir aos estudantes uma ampliação da sua capacidade discursiva. E essa ampliação, com o domínio ativo do discurso na esfera das instâncias públicas de uso da linguagem, com a inserção no mundo da escrita, só é possível por meio da interação: “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, [que é] mediada pela interação com o outro” (BRASIL, 1998a, p. 33). A escrita, enquanto atividade linguageira a ser aprendida por sujeitos em uma situação escolar de aprendizagem, deve ser pautada na concepção de que a aprendizagem dessa atividade ocorre sempre mediada pela interação. Logo, a concepção de escrita nos PCN Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, no qual se enquadram as obras selecionadas como *corpus* da pesquisa, está relacionada à ideia de “interação”.

Quanto à avaliação da escrita, os PCN Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) revelam a concepção na descrição dos critérios que devem ser levados em conta na avaliação da aprendizagem. Diz o documento:

Em relação aos critérios de avaliação:

[...] os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, **como aprendizagens indispensáveis ao final de um período**. Por outro, como **referências que permitem** – se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem – **a análise de seus avanços ao longo do processo**, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas, em diferentes sujeitos (BRASIL, 1998a, p. 94)

. Como é possível perceber, a orientação dos critérios nos PCN Língua Portuguesa é na perspectiva de seu uso pelos estudantes. São eles que devem, ao fim do período, dominar os critérios, uma vez que estes evidenciam a competência adquirida. Além do que, são os estudantes que devem tomar os critérios como referencial, para analisar os seus avanços ao longo do processo de aprendizagem. Desta feita, fica evidente o alinhamento desse método de utilização dos critérios à perspectiva da avaliação formativa, que tem a regulação da aprendizagem como conceito fundamental de expressão de seus processos didáticos. Além disso, focalizando na escrita propriamente dita, dois critérios já descritos nos PCN Língua Portuguesa evidenciam a sua concepção de avaliação da escrita:

- **Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros** previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção. [...] Espera-se que o aluno **produza textos** considerando as finalidades estabelecidas, as **especificidades do gênero** e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores os conhecimentos presumidos do interlocutor, bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto. (BRASIL, 1998a, p. 98, grifo nosso).

- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los. [...] Espera-se que o aluno, tanto **durante a produção dos textos** quanto após terminá-los, analise-os e revise-os em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa, e do leitor a que se destina, redigindo tantas versões quantas forem necessárias para considerar o texto bem escrito. Espera-se que, nesse processo, o aluno incorpore os conhecimentos discutidos e produzidos na prática de análise linguística (BRASIL, 1998a, p. 98, grifo nosso).

Esses dois trechos extraídos do documento mostram que a perspectiva de avaliação que deve ser adotada na atividade de escrita é aquela descrita no modelo da “sequência didática”, com instrumentos de regulação ao longo do processo de escrita. Espera-se, como informa o segundo excerto, que o estudante faça a avaliação de sua produção escrita, tanto durante quanto após, levando em conta os objetivos estabelecidos, o leitor a que se destina, as intenções comunicativas. Avaliar durante o processo faz parte das atividades previstas no modelo de produção escrita e avaliação criteriada, quanto no modelo “sequência didática”.

Assim sendo, uma síntese desta subseção, em que as concepções de escrita dos dois documentos se alinham a duas perspectivas: a do modelo de produção de textos e avaliação criteriada e a perspectiva da sequência didática. No entanto, essas concepções não são concorrentes em termos epistemológicos. A sequência didática utiliza as mesmas estratégias

de avaliação, os mesmos instrumentos (fundamentalmente os critérios) e objetiva que não apenas o professor faça a avaliação da escrita, mas indica que o estudante também se avalie, se autoavalie, para melhorar a sua própria produção escrita e para melhorar a aprendizagem de maneira global. Assim, admite-se a hipótese das duas concepções de avaliação da escrita nesses documentos de referência para a educação em línguas.

Quando à questão da indicação de algum modelo teórico de escrita, os PCN Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a), na descrição dos objetivos informa que:

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver **o domínio da expressão oral e escrita** em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, **a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto** [...] (BRASIL, 1998a, p. 49, grifo nosso)

O domínio da expressão oral e escrita nos PCN leva em conta tudo o que discutimos quando falamos do procedimento “sequência didática”, mais especificamente, a fase da “apresentação da situação de comunicação”. É necessário situar o estudante quanto às variáveis relativas à situação de produção: destinatário, finalidade, lugar material e suporte da produção; levando em conta tudo o que é necessário para o estudante produzir adequadamente determinado gênero. Contudo, essa contextualização da situação não ocorre no mesmo procedimento que é indicado na sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Quando os PCN descrevem como os conteúdos serão apresentados em termos de procedimentos subjacentes às práticas de linguagem, a orientação é diferente. Vejamos na figura abaixo, extraída os PCN, a orientação para a elaboração de textos escritos na perspectiva do escrevente:

**Figura 4** – Prática de produção dos textos escritos nos PCN

• **Produção de textos escritos:**

- redação de textos considerando suas condições de produção:
  - \* finalidade;
  - \* especificidade do gênero;
  - \* lugares preferenciais de circulação;
  - \* interlocutor eleito;
- utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
  - \* estabelecimento de tema;
  - \* levantamento de idéias e dados;
  - \* planejamento;
  - \* rascunho;
  - \* revisão (com intervenção do professor);
  - \* versão final;
- utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:
  - \* de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;

Fonte: Brasil (1998a, p. 58).

Como é possível constatar após a leitura da figura, os procedimentos que devem ser utilizados para a produção escrita remetem ao modelo de escrita na perspectiva de Hayes e Flower (1980). Toda fase de planejamento, como a geração das ideias a partir da memória de longo termo, estabelecimento da meta, consideração pelas questões relativas ao contexto, o receptor, parecem o direcionamento da elaboração do texto nos PCN (BRASIL, 1998a). A fase da escrita com a tradução, que poderia ser interpretada na proposta como “rascunho”, a revisão posterior e a versão final lembram a última fase do processamento da escrita em Hayes e Flower (1980).

Contudo, procuramos outros indicativos para tentar descrever mais adequadamente um possível modelo de escrita nos PCN e nos deparamos com outra orientação, de viés mais discursivo, para a proposta de modelo de escrita. No trecho que descreve o “tratamento didático dos conteúdos”, especificamente no que se refere à “prática de produção de textos escritos” é que essa outra orientação se encontra.

No início da seção, reservada ao tratamento didático dos conteúdos, os PCN indicam que o movimento metodológico adotado deve incluir: “USO ⇔ REFLEXÃO ⇔ USO”

(BRASIL, 1998a, p. 65), entretanto, as categorias didáticas utilizadas para a prática de produção de textos escritos não levam em conta esse movimento. Não se parte da produção escrita do estudante (do seu uso da escrita para um fim específico) para a reflexão sobre essa produção para depois retornar a ela. A orientação metodológica para prática de escrita é partir do discurso do outro (do uso do outro) para que o estudante se aproprie dos procedimentos necessários para a escrita. As categorias que são apontadas para descrever esse processo são: a “transcrição”, a “reprodução”, o “decalque” e a “autoria”. Não há uma explicação aprofundada sobre essas categorias, mas o entendimento geral é que, para que o estudante aprenda a escrever, é preciso: transcrever, reproduzir e imitar os autores que ele lê para aprender a escrever, tal como afirma este trecho dos PCN:

[...] os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro (BRASIL, 1998a, p. 77).

É por meio das operações de transcrição, reprodução e decalque do discurso do outro que os estudantes poderão apropriar-se dos procedimentos necessários para a escrita e desenvolverem uma autoria da diferenciação do discurso do outro. Esse modo de pensar a atividade de escrita é diferente dos modelos que descrevemos e que estão na literatura científica quando se fala em prática de produção da escrita.

Desse modo, podemos dizer que as orientações dos PCN (BRASIL, 1998a), em termos de modelos para a atividade de escrita, consideram os apontamentos de Hayes e Flower (1980), além de outro direcionamento, partindo da leitura do texto do outro e de operações de “transcrição”, “reprodução”, decalque” e “autoria” para o desenvolvimento de competências procedimentais para atividade de escrita.

### 3. OBRAS DIDÁTICAS

Neste capítulo, abordamos o terceiro ponto temático deste trabalho: as obras didáticas de língua portuguesa. Para tanto, discutimos os conceitos: de “obra didática”, tal como o livro didático é denominado nos editais de convocação para a participação no PNLD (BRASIL, 2015, 2015a); de “livro didático” (BATISTA, 2003), como ele é compreendido no Brasil em termos de sua função nas situações de ensino-aprendizagem, discutindo algumas de suas especificidades e situando-o como dispositivo didático para regulação na aprendizagem da escrita. Discutimos, também, as quatro funções essenciais do livro didático, conforme as orientações de Choppin (2004), dando destaque às funções “referencial” e “instrumental” dos livros didáticos, funções que correspondem, respectivamente, ao processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) e ao processo de auxílio à intervenção (HALTÉ, 1992; CUNHA; CUNHA, 2011).

A expressão “obra didática”, segundo a denominação dada pelos órgãos oficiais (entenda-se: Ministério da Educação e suas secretarias), tem uma dupla significação. Obra didática é tanto a coleção de obras didáticas que são inscritas sob o mesmo título, que abrange em termos curriculares, uma dada etapa de ensino, e que são organizadas sob uma mesma proposta pedagógica, quanto um único volume dessa coleção, o qual é composto de livro do estudante e manual do professor. Essa dupla significação parte da especificação do que é uma obra didática nos editais 02/2015 e 04/2015, que convocaram os editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas no PNLD 2017 e 2018. Transcrevemos abaixo as especificações:

Entenda-se por obra didática o conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2015, p. 2).

A obra didática será composta de livro do estudante e de manual do professor (BRASIL, 2015a, p. 2).

Neste estudo, consideramos obra didática conforme a segunda especificação, que abrange o livro do estudante e o manual do professor. E consideramos esta segunda acepção para destacar que, institucionalmente, uma obra didática não é uma guia de substituição do trabalho do professor, como costumeiramente se imagina. Uma obra didática é um componente auxiliar da atividade didática que contribui para atividades de aprendizagem no cotidiano da escola. O próprio edital do PNLD 2017 reforça essa ideia ao descrever os princípios e os critérios para a avaliação das obras didáticas inscritas no Programa: “é preciso

que a obra didática **contribua com o trabalho do professor** no sentido de **propiciar aos estudantes** [não aos professores] oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2015, grifo nosso). Logo, uma obra didática, mais precisamente, o livro do estudante, deve propiciar, aos estudantes, as oportunidades de aprendizagem, e não aos professores os objetos de ensino. O foco é no estudante e em como auxiliá-lo no desenvolvimento de competências relativas às aquisições a serem desenvolvidas.

Desta feita, a obra didática é, ou deveria ser, como entende o próprio edital, um “mediador pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 40) entre os estudantes e os saberes, que deve favorecer a aprendizagem, disponibilizando, em suas propostas didáticas, os conceitos, os procedimentos, os valores etc. necessários à formação cidadã dos educandos. E, para que ela favoreça essa aprendizagem, deve ser elaborada, conforme as orientações do edital PNLD 2017, “tendo em vista o **uso** [dos estudantes] **tanto coletivo** (em sala de aula, **sob a orientação do professor**) quanto **individual (fora de sala de aula)**” (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso).

Logo, uma obra didática não é, ou não deveria ser, para o uso do professor, para que ele constitua seu planejamento conforme a sequenciação das unidades. O que é de uso do professor, em termos de obra didática, é o “Manual do Professor”, tal como o título indica. Nele, o docente deve encontrar as orientações teóricas e metodológicas para guiar os estudantes no uso do livro que os auxiliará na aprendizagem, juntamente com aquilo que é objeto de ensino do professor nas aulas. Em termos de Manuais do Professor, eis como o edital do PNLD 2017 especifica as suas características:

O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. **É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos** do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; **ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem**, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como **sugestões de leituras e referenciais que contribuam para a formação e atualização do professor**. [...] (BRASIL, 2015, p. 2, grifo nosso).

Além das orientações teóricas e metodológicas, que devem apresentar uma coerência e uma adequação aos propósitos da obra, o Manual do Professor deve, também: oferecer discussão da proposta de avaliação da aprendizagem, o que inclui a aprendizagem da escrita que tratamos no capítulo anterior; e, ainda, oferecer indicações de leitura e referenciais que contribuam na formação e na atualização dos professores, corroborando algumas das funções já descritas pelos pesquisadores, como a de fonte de informação dos professores e de

estudantes (BATISTA, 1999; SANTOS; CARNEIRO, 2013) e de contribuição à formação dos professores (GÉRARD; ROEGIERS, 1998).

Assim sendo, uma obra didática que se submete à avaliação do PNLD deve, obrigatoriamente, atender a essas exigências para poder ser aprovada. Dessa maneira, é sob essa perspectiva de obra didática, enquanto auxiliar na mediação dos conhecimentos, em que o livro é para o uso do estudante e que apresenta propostas de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa cognitivista, que a entendemos e a analisamos neste trabalho.

### **3.1 Obra didática ou livro didático?**

Essa discussão sobre obra didática e suas funções abre caminho para tratarmos de três outros pontos importantes acerca do assunto: a concepção de livro didático no Brasil, a de livro didático de língua portuguesa e, ainda, as funções de um livro didático. Entendemos que a concepção de obra didática, tal como consta nos editais do PNLD, difere da concepção usual de livro didático. Assim sendo, faz-se necessário o exame dessas concepções para compararmos a perspectiva teórica e didática na qual se inserem.

A concepção de livro didático que temos hoje não surgiu agora. Ela tem uma história antiga na cultura escolar brasileira. Soares (2005) afirma que, até meados dos anos 1950, os materiais pedagógicos destinados às aulas de língua portuguesa eram compostos basicamente de antologias e de gramáticas; a aula de português era sinônimo de leitura de antologia de textos clássicos e de ensino de gramática, especificamente a gramática normativa. No entanto, a partir dos anos 1950, ocorre uma mudança do cenário educacional. O crescimento urbano e as pressões das classes mais baixas do espectro social por mais oportunidades educacionais possibilitaram uma democratização do acesso às escolas e ampliação no sistema educacional (Cf. SOARES, 2005).

Esses fatores resultaram em duas consequências: uma foi a mudança no perfil dos estudantes das escolas secundárias, que abrangia não apenas os filhos das famílias de classe média e alta, mas incluiria também os estudantes provindos de famílias menos letradas e com problemas na escolarização inicial, que dificultava o trabalho docente; a outra, foi a ampliação do sistema educacional, em que houve a necessidade de contratação de professores recém-formados para suprir a demanda, professores geralmente mal-preparados para as atividades de docência. Esse contexto influenciou a criação de um novo modelo de manual escolar: o “livro

novo” (BATISTA, 2003), um manual que buscava facilitar o trabalho de ensino desses novos docentes nas numerosas classes escolares que cresciam nas cidades.

Esse novo manual escolar, afirma Batista (2003), surgiu por volta dos anos 1960 e 1970 e tinha a função não somente de aglutinar as antologias e a gramática: o chamado “livro novo” buscava “*estruturar* o trabalho pedagógico em sala de aula” (Batista, 2003, p. 46, grifo do autor). Para isso, ele deveria apresentar não somente os conteúdos previstos no currículo, mas também um conjunto de indicações de atividades de ensino e de tarefas de aprendizagem. E, além disso, deveria distribuir esses conteúdos, atividades e tarefas ao longo do período escolar e sequenciá-los de maneira progressiva, acompanhando as séries ou etapas de aprendizagem.

Bunzen (2005), ao interpretar esse fenômeno do surgimento do “livro novo”, afirma que mudanças no contexto histórico, social e econômico possibilitaram não somente uma modificação no perfil dos estudantes, dos professores e do manual escolar, mas também possibilitou a mudança de autoria dos livros escolares. Segundo ele, até os anos 1950, as gramáticas e as antologias (os manuais escolares da época) utilizadas nas aulas de português eram escritas por estudiosos autodidatas em língua e literatura, profissionais liberais que também exerciam funções de ensino. Após 1950, os licenciados especializados, oriundos das Faculdades de Filosofia que surgiram nos anos 1930, tornaram-se os professores e também autores dos manuais. Para ele, esse é um “indício de como o gênero *aula* começou também a influenciar a própria estrutura e alguns aspectos discursivos do LDP [Livro didático de português]” (BUNZEN, 2005, p. 39).

O “livro novo”, escrito por professores licenciados, não seria composto somente pelas antologias e pela gramática. Ele seria composto pelas antologias, pela gramática, por exercícios, informações aos professores e outros recursos típicos daquilo que Bunzen (2005) chama “gênero aula”. É desse contexto que surge a concepção de livro didático no Brasil, que reverberou na cultura escolar brasileira; um livro didático que passou pelo processo de “**hibridação** [...] entre os gêneros **antologia, gramática e aula de língua portuguesa**” (BUNZEN, 2005, p. 39, grifo do autor), que resultou no novo modelo de manual escolar, o “livro novo”.

Batista (2003) afirmou que essa concepção de manual escolar se cristalizou no Brasil e que “é essa a concepção de livro didático que o PNLD pressupõe” (BATISTA, 2003, p. 48). Sem dúvida, podemos dizer que até o momento da publicação das *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos* (BATISTA, 2001) essa era a concepção de livro didático no Brasil. Contudo, as *Recomendações* trouxeram para o cenário educacional brasileiro e,

principalmente, para o cenário do PNLD, uma nova concepção de livro didático. Segundo elas, ele deveria ser visto de forma mais ampla, como:

[...] *material, propositadamente elaborado para ser utilizado, tendo em vista diferentes funções, num processo de ensino e aprendizado escolar; esse material organiza-se, de forma variada e em suportes diversificados, em relação a um programa curricular, destinando-se a uma disciplina, área de saber ou conjunto de disciplinas ou áreas de saber, a uma série, a um ciclo ou a um nível de ensino.* (BATISTA, 2001, p. 31, grifo do autor)

Essa concepção de livro didático como *material, propositadamente elaborado para ser utilizado, tendo em vista diferentes funções, num processo de ensino e aprendizado escolar*, tinha como objetivo servir de proposta alternativa para a concepção de livro didático que havia se cristalizado na tradição escolar brasileira, concepção essa que, segundo Batista (2003), contribuiu para a manutenção da precariedade da escola brasileira, sendo, apenas, um “instrumento paliativo para a sua resolução” (BATISTA, 2003, p. 48). Assim, essa proposta alternativa de concepção de livro didático poderia permitir novos modos de relação entre o manual didático e o trabalho docente e também uma renovação dos padrões editoriais associados ao conceito antigo de livro didático (Cf. BATISTA, 2001).

Podemos afirmar, após a discussão inicial sobre “obra didática”, que o conceito de livro didático, enquanto um híbrido de “antologia, gramática e aula” (BUNZEN, 2005, p. 39) não é mais a concepção que subsiste no PNLD, o que nos faz entender que a expressão “obra didática” não é apenas uma mudança de nomenclatura em detrimento do termo “livro didático”, mas é uma mudança na própria concepção de manual escolar. Como vimos inicialmente, as orientações do edital PNLD 2017 (BRASIL, 2015) dizem que a obra didática é para o uso do estudante, tanto coletivamente, nas atividades em sala, quanto para o uso individual. Logo, a expressão “obra didática” engloba muito mais do que os gêneros “antologia, gramática e aula”. Para nós, uma obra didática engloba diversas dimensões que estão em jogo nas atividades de ensinar e aprender, tais como: *sistema de valores do país* em relação àquilo que se vai ensinar e aprender e que influencia na elaboração do material; *políticas linguísticas*, como a política de valorização de variedades estigmatizadas; *dimensões ideológicas, políticas, econômicas* dos problemas concernentes ao meio social; *códigos éticos*, como a proibição de veiculação de conteúdo racista, exemplo; *concepções de língua e de literatura*; *concepções de educação*; *concepção de cultura*; *conteúdos conceituais e procedimentais* transpostos dos saberes científicos e das práticas sociais de referência; *métodos de ensino* que são privilegiados na elaboração da obra; *concepções de aprendizagem*; *concepções de avaliação da aprendizagem*, enfim, todo um conjunto de categorias e

subcategorias educativas que fazem daquilo que Galisson (1990) chama de aparelho conceitual/matricial de referência para a Didatologia/Didáticas das Línguas e das Culturas, e que também estão em jogo no processo de concepção/elaboração/avaliação dos livros didáticos do PNLD.

Desse modo, a concepção de obra didática, proposta pelo edital do PNLD 2017 (BRASIL, 2015), parece estar mais na esteira da concepção das *Recomendações* (BATISTA, 2001), como material com múltiplas funções e organizado de maneira variada, do que no prisma da concepção do “livro novo”. Um exemplo para ratificar esse ponto de vista é a série de exigências que foram colocadas no Anexo III do edital do PNLD 2017 (BRASIL, 2015), no qual constam os princípios e critérios para a avaliação das obras didáticas. Transcrevemos algumas dessas exigências que constam nos “Princípios gerais”:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, **as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade [...]**. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

1. **promover positivamente a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
  4. **promover a educação e cultura em direitos humanos**, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
  5. **incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania**, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
  8. **abordar a temática das relações étnico-raciais**, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.
- Espera-se, sobretudo, que **o livro didático contribua para o acesso de professores, estudantes e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação.** [...] (BRASIL, 2015, p. 40, grifo nosso).

Esses princípios gerais, disponibilizados no edital do PNLD 2017, mostram que as funções atribuídas às obras didáticas são bastante amplas e envolvem todas aquelas categorias e subcategorias educativas anteriormente mencionadas. Espera-se que as obras didáticas promovam positivamente a imagem da mulher na sociedade (*sistema de valores do país*), a educação e a cultura pautadas em direitos humanos (*dimensões ideológicas*), abordem as questões étnico-raciais, auxiliando na construção de uma sociedade antirracista (*códigos éticos*), enfim. Esses exemplos mostram que o aspecto multidimensional de uma obra didática não equivale àquilo que se preconizou como função do livro didático enquanto gênero híbrido de “antologia, gramática e aula”. Logo, podemos afirmar que a expressão “obra didática” não significa a mesma coisa que “livro didático”, pelo menos, não para o Programa Nacional do

Livro e do Material Didático e para os documentos de referência que dão direcionamento teórico e didático ao Programa.

### 3.2 Obra didática e suas funções

Ao afirmarmos que a expressão “obra didática” não significa a mesma coisa que “livro didático”, ratificamos a concepção proposta nas *Recomendações*, que compreende o livro didático (obra didática) como um “material, propositalmente elaborado para ser utilizado, tendo em vista diferentes funções, num processo de ensino e aprendizado escolar” (BATISTA, 2001, p. 31). Essa concepção ampla de manual didático evidencia que uma obra didática apresenta diferentes funções. Para entendermos melhor esse processo, situamos a compreensão das funções de uma obra didática conforme a discussão de Choppin (2004), o qual descreveu quatro funções que o manual didático apresentou ao longo da sua existência na cultura escolar.

Para o autor, as funções de um manual escolar podem ser classificadas em: *referencial*, *ideológica* e *cultural*, *documental* e *instrumental*. Discutimos duas dessas funções: a função referencial e a função instrumental, pois para nós essas funções evidenciam as características de uma obra didática como um dispositivo para o ensino-aprendizagem da escrita.

A *função referencial* indica uma característica primordial de um manual didático: a sua capacidade de referenciação a um programa ou currículo. No entender de Choppin (2004, p. 553), um manual escolar é um “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”. Um manual escolar faz parte do sistema didático, pois articula em suas concepções, tarefas, instrumentos, o referencial teórico e metodológico que lhe deu origem. Chevallard (1991) chama para esse processo de transposição didática.

Chevallard (1991) utiliza-se desse conceito para analisar o processo pelo qual passa o conhecimento que é produzido em determinados espaços (como as universidades, centros de pesquisa e outros) até chegar à sala de aula. Esse estudioso entende que, nesse “trajeto”, ocorrem mudanças (ou adaptações) necessárias a fim de que o conhecimento originário de um contexto possa ser ensinado e apreendido no espaço escolar. Assim, o autor define transposição didática:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto a ser

ensinado um objeto de ensino é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p.39, tradução nossa)<sup>40</sup>.

Chevallard (1991) outorga aos saberes teóricos a referência dos saberes escolares ao descrever o processo de transposição didática. Um conteúdo de saber tem origem, para ele, no contexto científico e acadêmico, lugar onde é produzido e legitimado, e desse contexto é transposto para os currículos, manuais didáticos, programas de ensino etc. Essa função referencial da qual fala Choppin (2004) indica o caminho de origem dos objetos de conhecimento que estão dispostos num manual escolar.

Contudo, é importante frisar que nem todos os saberes que chegam às obras didáticas e às escolas têm origem nos saberes teóricos. Martinand (2003) já alertava que as práticas sociais podem servir de referência para as atividades escolares. Um exemplo para esse fenômeno é caso da ecologia, introduzida nos programas de biologia a partir das práticas preservação ambiental e das preocupações com o meio ambiente nos anos 1970 (Cf. DEVELAY, 1993).

A *função instrumental*, evidenciada por Choppin (2004), indica um dos aspectos mais conhecidos e discutidos sobre um manual escolar: a sua característica de pôr em ação/relação métodos de aprendizagem, exercícios, atividades em um contexto situado com o objetivo de favorecer a aquisição dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes, dos valores pelos estudantes.

Essa função evidencia a característica do manual escolar enquanto um componente do sistema didático (REUTER *et al.*, 2013) que faz a mediação entre os conhecimentos e os estudantes. Essa característica é entendida por Halté (1992) como pertencente à problemática da intervenção didática. Baseado no triângulo didático de Chevallard (1991), Halté (1992) afirma que as relações entre os polos do “saber”, do “professor” e dos “estudantes” instituem problemáticas, para as quais ele chama: problemática da "elaboração didática", constituída na relação saberes e professor; problemática da "apropriação didática", formada na relação saberes e estudantes; e problemática da "intervenção didática", estabelecida na relação professor e estudantes (Cf. HALTÉ, 1992, p. 18-19).

Cunha e Cunha (2011, p. 230) esclarecem que, na problemática da intervenção, para a qual chamam de “intervenção didático-pedagógica”, são discutidas as questões relativas “à

---

<sup>40</sup> No original : “Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique” (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

análise e elaboração de dispositivos e procedimentos didáticos para o ensino de língua, de materiais pedagógicos e atividades didáticas, das relações pedagógicas em aulas de línguas”.

A função *instrumental* é a característica dos manuais escolares enquanto dispositivo utilizado nas situações de ensino-aprendizagem. Os dispositivos colocam à disposição do estudante as ferramentas necessárias para o domínio das dimensões do objeto de saber que estão sendo trabalhadas em sala de aula. Uma obra didática pode ser entendida como um dispositivo, uma vez que o edital do PNLD 2017 estabelece que uma obra didática atua como mediador pedagógico, que “proporciona, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã [...]” (BRASIL, 2015, p. 40). Para entendermos melhor essa questão, discutimos na próxima seção o que vem a ser um dispositivo e qual a sua relação com uma obra didática.

### 3.3 Obra didática: dispositivo para regulação na aprendizagem na escrita

Weisser (2010, p. 292, tradução nossa) entende dispositivo como uma “articulação de elementos heterogêneos, materiais e simbólicos[...], como um conjunto de meios implementados para um propósito explícito, pelo menos na mente de quem o projetou<sup>41</sup>”. Essa concepção de dispositivo é, pelo autor, relacionada à atividade didática para se referir ao conjunto de meios utilizados nas situações de ensino-aprendizagem para mediar a relação entre objetos de conhecimento e sujeitos de aprendizagem. Para exemplificar essa relação, o autor afirma que um dispositivo, em uma situação de ensino-aprendizagem, é o resultado de uma obra de engenharia didática que fornece “ferramentas semióticas ou instrumentais colocadas à disposição do sujeito para que a sua relação no mundo se torne uma fonte de aprendizagem<sup>42</sup>” (WEISSER, 2010, p. 292, tradução nossa). Essa compreensão de dispositivo quanto fornecedor de instrumentos é relacionada à concepção de Vygotsky (1991), para quem as relações sociais permitem a aquisição e construção de instrumentos e signos, os quais, por sua vez, possibilitam a aprendizagem.

Um exemplo de dispositivo didático, bastante citado no campo do ensino-aprendizagem de línguas, é o procedimento “sequência didática de um gênero” (DOLZ;

<sup>41</sup> No original: “[...] une articulation d’éléments hétérogènes, matériels et symboliques [...], comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l’esprit de son concepteur [...]”(WEISSER, 2010, p. 292).

<sup>42</sup> No original: “Le Dispositif est le résultat, virtuel, d’un travail d’ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux (Vygotski, 1930/1985 ; Mercier, 1998) à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d’apprentissage” (WEISSER, 2010, p. 292).

NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que discutimos no capítulo anterior. A sequência esquematiza a disponibilização de um conjunto de meios para facilitar a aprendizagem da produção oral ou escrita. A *apresentação da situação de comunicação* disponibiliza ao estudante um conjunto de conhecimentos (de instrumentos) relativos à situação de produção discursiva para auxiliá-lo na elaboração da primeira produção textual. A fase da *primeira produção* proporciona aos estudantes as representações a respeito daquilo que conhecem sobre o gênero que deve ser aprendido, permitindo uma projeção daquilo que eles precisam aprender e fornecendo ao professor as informações necessárias para diferenciar o ensino, trazendo um conjunto de tarefas para cobrir as diferentes necessidades de aprendizagem. Os *módulos* auxiliam os estudantes na construção do instrumental necessário para superarem as suas dificuldades evidenciadas na produção inicial. Logo, a sequência didática pode ser compreendida como um dispositivo para o ensino e a aprendizagem da produção oral e escrita, pois agrupa um conjunto heterogêneo de meios para facilitar a aprendizagem.

Uma obra didática também pode ser entendida como um dispositivo. Ela fornece um conjunto de textos, tarefas, indicações de leitura, instrumentos de avaliação que compõem um conjunto heterogêneo de ferramentas que são articuladas pelos seus elaboradores para auxiliar os estudantes na atividade de aprendizagem. Os textos de abertura das unidades das obras didáticas, dependendo da articulação quem tenha com o conjunto de atividades, podem funcionar como um instrumento de reconhecimento da situação comunicativa da qual a unidade busca trabalhar. Os exercícios de interpretação dos textos de abertura podem fornecer instrumentos aos estudantes para o reconhecimento dos parâmetros contextuais necessários para uma situação de produção semelhante; bem como as seções destinadas à produção escrita podem fornecer o aparato instrumental para que o estudante consiga desenvolver, com êxito, um determinado gênero textual. Uma obra didática é um dispositivo didático quando todos os elementos que a compõe estão articulados num conjunto que busca fornecer aos estudantes o aparato simbólico e instrumental necessário à aprendizagem.

E, relacionando essa questão às nossas questões de pesquisa, uma obra didática deve fornecer, segundo o Guia PNLD (BRASIL, 2017a), critérios, estratégias e instrumentos condizentes com as situações de ensino que propõe para auxiliar na avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem.

Desta feita, levando em considerações o que discutimos nos capítulos anteriores no que concerne à concepção de avaliação e de avaliação da aprendizagem nos documentos de referência para a educação em línguas no Brasil, as obras didáticas devem se constituir como

dispositivos didáticos para a regulação, fornecendo um conjunto de materiais heterogêneos para auxiliar os estudantes no processo de regulação na/da aprendizagem da escrita.

## 4. METODOLOGIA

Neste capítulo, explanamos as diretrizes metodológicas da investigação. Inicialmente, apresentamos nossos objetivos, depois descrevemos a classificação da pesquisa quanto à abordagem, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos. Em seguida, discutimos a pesquisa documental, buscando traçar sua relação com a investigação em um *corpus* de obras didáticas. Na sequência, apresentamos o processo de seleção do *corpus*, com a descrição dos critérios de escolha das obras didáticas analisadas. E, por fim, os procedimentos de constituição e de análise dos dados.

O objetivo desta pesquisa é investigar a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: a) analisar as concepções de avaliação que emergem das orientações dos manuais do professor em obras didáticas de língua portuguesa; b) analisar as concepções de avaliação que despontam das atividades de escrita nos livros do estudante; c) verificar se os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação que estão presentes nas obras didáticas estão coerentes com as concepções de avaliação da escrita recomendadas nos documentos de referência para a educação em línguas.

Apresentados os objetivos para a realização da pesquisa, passemos à sua classificação e à seleção do *corpus*, com os respectivos critérios, e aos procedimentos de constituição e análise dos dados.

### 4.1 Classificação da pesquisa

Para delimitar a tipificação da investigação que desenvolvemos, utilizamo-nos dos critérios definidos por Gil (2002) e por Silveira e Córdova (2009). Desse modo, a classificação apresenta-se assim: quanto à abordagem, é uma investigação de tipo qualitativo, uma vez que nossa preocupação é investigar a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa, não em quantificar as ocorrências dessa função ou de outras funções nas obras didáticas. Logo, nossa proposta de pesquisa qualitativa busca analisar as concepções de avaliação, os modelos de avaliação da escrita e os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação da escrita e sua relação com a proposta teórico-metodológica da perspectiva teórica da avaliação formativa de

perspectiva cognitivista, a qual tem a regulação como função didática (ALLAL, [1979] 1986; PERRENOUD, 1999; MOTTIER LOPEZ, 2015).

Quanto aos objetivos é, ao mesmo tempo, uma investigação descritiva e explicativa, pois, além de descrever analiticamente as propostas de avaliação das atividades de escrita das unidades didáticas dos livros do estudante, busca compreender e explicar essas propostas à luz do quadro teórico, relacionando-as com as propostas didático-avaliativas dos manuais do professor presentes nas obras didáticas.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, nosso estudo se enquadra nos moldes da pesquisa documental, uma vez que a natureza da fonte de nossos dados é documental. Assim sendo, as obras didáticas são registros documentais de orientações teóricas e metodológicas, as quais subsidiam ou podem subsidiar as práticas dos professores em salas de aula e o processo de aprendizagem dos estudantes. Esse tipo de pesquisa, às vezes, é confundido com a pesquisa bibliográfica, apesar de deter características próprias. Na pesquisa bibliográfica, os documentos são usados apenas para leitura e recolha de informações. Seu objetivo, segundo Fonseca (2002), é recolher conhecimentos ou informações prévias a respeito do problema sobre o qual se procura uma resposta. A pesquisa documental, diferentemente, submete os documentos a um tratamento analítico, procurando interpretá-los à luz de questões de pesquisa amparadas por determinado aparato teórico (Cf. GUBA; LINCOLN, 1981).

Em relação à pesquisa documental com obras didáticas, em virtude da limitação temporal para a realização desta investigação (princípio da parcimônia), investigamos apenas a dimensão didático-avaliativa nas obras, considerando as dimensões: “objeto de saber a aprender” (escrita), “diretrizes epistemológicas das políticas educacionais” (orientações para a avaliação nos PCN, nas DCN e no Guia do PNLD) e “concepção de avaliação da aprendizagem” (avaliação formativa/regulação no ensino e na aprendizagem).

Segundo Figueiredo (2007), esses documentos são utilizados pelos pesquisadores como fontes de informação e o seu conteúdo pode trazer indicações e esclarecimentos, por exemplo, para determinadas questões de pesquisa, e servir de prova para outras, em consonância com os interesses do pesquisador.

Para que a pesquisa documental possa ser usada como um procedimento técnico para a constituição de dados de pesquisa, Lüdke e André (1986) informam que duas decisões são necessárias. A primeira é a caracterização do tipo de documento que será utilizado ou selecionado para a pesquisa. A segunda é a seleção dos documentos, a qual é guiada por “propósitos, ideias ou hipóteses [dos pesquisadores]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). A

descrição da segunda decisão mostra que o pesquisador deve estabelecer critérios objetivos – guiado por seus propósitos, ideias ou hipóteses – para a seleção do *corpus* e para a constituição dos dados que serão utilizados na análise.

Assim sendo, como caracterizamos nesta seção o tipo de documento que utilizamos, obras didáticas de língua portuguesa objetivadas aqui como dispositivo didático (WEISSER, 2010) que plasma em seu suporte as diversas dimensões que estão em jogo no ensino-aprendizagem, resta-nos explicitar os critérios que nos guiaram para a seleção do *corpus* e para a constituição dos dados. Fazemos isso nas próximas duas seções deste capítulo.

## 4.2 *Corpus* de pesquisa

Para a seleção do *corpus* de obras didáticas que iriam ser objeto de análise, estabelecemos alguns critérios. O primeiro passo foi eleger, como critério fundamental, que as obras selecionadas deveriam ter sido avaliadas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), devido ao fato de o problema de pesquisa ser resultante desse contexto. Segundo Cassiano (2005), o PNLD teve início em 1985 com o Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, com a transformação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, o PLIDEF, em Programa Nacional do Livro Didático. No entanto, foi só a partir de 1996 que o governo passou a avaliar os livros para que esses fossem de fato comprados e distribuídos às escolas. Logo, para a nossa investigação, as obras selecionadas devem ter sido editadas, avaliadas e distribuídas no âmbito PNLD após o ano de 1996. Como o espectro temporal de 1996 até o ano de realização de nossa pesquisa é demasiadamente longo (exatos 22 anos), elegemos o recorte temporal de 2010 até 2017, uma vez que esse é o período em que os dados estatísticos concernentes às aquisições das obras didáticas de língua portuguesa estão disponíveis no sítio online do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão governamental que gerencia o PNLD<sup>43</sup>.

Definido o critério temporal, foi necessário estabelecer outro critério para a seleção, em virtude do número ainda bastante significativo de obras didáticas que foram adquiridas nesse período. Assim, realizamos um levantamento das três obras mais adquiridas pelo PNLD no recorte temporal de 2010 a 2017 para o 9º ano do ensino fundamental. A escolha desses critérios (obras mais adquiridas e 9º ano) se deu por dois motivos, respectivamente: 1) as

---

<sup>43</sup> Para conferir essa informação, consultar o sítio eletrônico do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 ago. 2018.

obras didáticas mais adquiridas são aquelas que mais estão circulando nas escolas brasileiras e provavelmente são aquelas mais utilizadas nas aulas. Apesar de não estarmos realizando uma pesquisa sobre os usos das obras didáticas em atividades reais de ensino e de aprendizagem nas escolas, consideramos ser importante que os recursos didáticos de avaliação analisados fossem aqueles que potencialmente estariam sendo utilizados em sala de aula. Logo, selecionar as obras mais adquiridas poderia retratar mais fielmente aquilo que está em jogo na sala de aula quando as obras didáticas de língua portuguesa, aprovadas no PNLD, são colocadas à disposição da comunidade escolar; 2) escolhemos as obras do 9º ano do Ensino Fundamental por acreditarmos que nelas o investimento didático na autonomia e na autorregulação da aprendizagem seria mais evidente, pois se destinam a um público de alunos concluintes do Ensino Fundamental, alunos que, em tese, já deveriam estar mais preparados para a tomada autônoma de decisões e para o direcionamento de sua própria aprendizagem. Logo, isso mostraria mais evidentemente um projeto didático ligado à autonomia e à autorregulação (à avaliação formativa e ao modelo cognitivo de produção de textos), objetos de nossa discussão, e favoreceria a investigação.

No quadro 3, apresentamos o levantamento das três obras mais adquiridas pelo PNLD no recorte temporal de 2010 a 2017 para o 9º ano do ensino fundamental, conforme destacado.

**Quadro 3** – Títulos e editoras das obras didáticas mais adquiridas pelo PNLD entre 2010 e 2017<sup>44</sup>

	<b>Classificação</b>		
	<b>1ª mais adquirida</b>	<b>2ª mais adquirida</b>	<b>3ª mais adquirida</b>
<b>2010</b>	–	–	–
<b>2011</b>	Português linguagens (Saraiva)	Projeto Radix – Português (Scipione)	Para viver juntos – Português (SM)
<b>2013</b>	Português linguagens (Saraiva)	Projeto Radix – Português (Scipione)	Para viver juntos – Português (SM)
<b>2014</b>	Português linguagens (Saraiva)	Projeto Teláris – Português (Ática)	Vontade de saber – Português (FTD)

<sup>44</sup> Segundo os dados disponíveis, o PNLD 2010 foi direcionado à aquisição de livros para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e para a complementação do PNLD Ensino Médio 2009 e do PNLD 2008, o qual foi destinado aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Assim sendo, a classificação do ano de 2010 não é listada em nosso quadro.

			(conclusão)
<b>2016</b>	Português linguagens (Saraiva)	Projeto Teláris – Português (Ática)	Vontade de saber – Português (FTD)
<b>2017</b>	Português linguagens (Saraiva)	Para viver juntos – Português (SM)	Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem (Saraiva)

Fonte: Elaborado pelo autor conforme os dados de Brasil (2018).

Como é possível visualizar, a obra didática mais adquirida nos últimos anos é a “Português linguagens” dos professores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva. Em seguida, nas segundas e terceiras colocações, vemos um número relativamente variado de títulos e editoras que se alternam nas posições conforme o ano do edital. O que se destaca na segunda e terceira classificação é a repetição de títulos entre os mais adquiridos, como é o caso da obra didática “Projeto Teláris- Português”, da editora Ática, e da obra “Para viver juntos – Português”, das Edições SM, as quais estiveram na segunda e terceira colocação, respectivamente, entre os anos de 2011 e 2014.

No edital para 2017, essa classificação muda, ficando a obra “Para viver juntos – Português”, da editora SM, na segunda colocação e a obra “Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem”, da editora Saraiva, na terceira. É relevante mencionar que se houvésssemos estabelecido a classificação até a 5ª posição, a obra “Projeto Teláris – Português” ficaria na 4ª colocação entre as mais adquiridas do PNLD 2017 e a obra “Para viver juntos – Português” ficaria na 4ª colocação no edital PNLD 2014, como é possível conferir na tabela elaborada pelo FNDE com os dados das coleções mais distribuídas nos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b), no caso da primeira, e na tabela elaborada pelo FNDE com os dados dos valores de negociação por título – Ensino Fundamental (BRASIL, 2014), no caso da segunda. Também é preciso levar em consideração uma informação importante: a obra “Projeto Radix – Português” deixou de ser publicada pela editora Scipione desde o edital PNLD 2014, mantendo apenas aquelas voltadas às outras disciplinas, e a obra “Vontade de saber – Português” também teve sua edição interrompida pela editora FTD. Essa informação foi decisiva para que não escolhêssemos as referidas obras didáticas, uma vez que não participaram do PNLD 2017<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Uma informação importante: o Guia PNLD 2017 (BRASIL, 2016) informa que somente seis coleções foram aprovadas, sendo elas: “Projeto Teláris – Português”, “Português – Linguagens”, “Singular & Plural - Leitura,

Assim sendo, escolhemos as seguintes obras para comporem o *corpus* de pesquisa:

a) “**Português linguagens 9º ano**”, em virtude de ser a mais adquirida por vários anos;

b) “**Projeto Teláris – Português, 9º ano**”, por ter uma excelente classificação nos três últimos editais do PNLD.

c) “**Para viver juntos – Português, 9º ano**”, que vem acumulando, ao longo dos anos, uma boa classificação nos editais, estando na terceira colocação entre as mais adquiridas nos editais de 2011 e de 2013, passando à 4ª colocação no edital PNLD 2014 e à segunda colocação do edital PNLD 2017. Abaixo apresentamos o quadro com a composição do *corpus*, com título, nomes dos autores, editora, edição, ano e local de publicação, além do código de identificação que será usando ao longo da análise.

**Quadro 4** – Composição do *corpus* documental: obras didáticas (OD)

<b>Código de identificação</b>	<b>Título</b>	<b>Nomes dos autores</b>	<b>Editora, edição, ano e local de publicação</b>
OD1	Português linguagens –9º ano	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar	Saraiva, 2ª edição reformulada, São Paulo, 2015.
OD2	Projeto Teláris – Português, 9º ano	BORGATTO, Ana Triconi; BERTIN, Tereza; MARCHEZI, Vera.	Ática, 2ª edição, São Paulo, 2015.
OD3	Para viver juntos – Português, 9º ano	MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L..	SM, 4ª edição, São Paulo, 2015.

Fonte: elaborado pelo autor.

Escolhemos as edições mais recentes de cada obra, aprovadas no PNLD 2017, pois são as que provavelmente apresentam um projeto didático mais atual em termos de transposição dos objetos de conhecimento, além de estarem mais aperfeiçoadas/validadas quanto aos critérios de seleção do PNLD e de cumprimento das orientações dos documentos de referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação no Ensino Fundamental.

Outro ponto importante que deve ser mencionado é que as obras didáticas selecionadas vêm acompanhadas de um *Manual do Professor*, ou seja, trazem as unidades de

ensino com os respectivos comentários dos autores, com sugestões acerca da condução das atividades de aprendizagem, com as respostas das atividades, bem como com o próprio manual em si, com a explicação da organização das unidades, as funções didáticas de cada tópico, orientações teóricas relativas ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, à leitura e à escrita, enfim, os subsídios que revelam as concepções dos autores para o livro em questão. Logo, quando nos referimos neste trabalho à obra didática, estamos designando o conjunto “livro do estudante” acrescido do “manual do professor”, conforme a designação dada pelos editais do PNLD<sup>46</sup>. Definida a composição do *corpus* documental, passemos então aos procedimentos de constituição dos dados para a análise.

### 4.3 Procedimentos de constituição de dados

Como afirmamos, esta é uma investigação documental, na qual nos valem do levantamento e correlação de informações como técnicas de constituição de dados qualitativos. Para essa constituição, primeiramente realizamos a seleção das unidades de ensino/aprendizagem/avaliação que serão analisadas em cada obra didática. Para isso utilizamos os sumários das OD como guias (ver ANEXOS B, C e D) e selecionamos as unidades que traziam a expressão “produção de texto”, “vamos escrever” ou expressões similares no título de atividades previstas e que tivessem como foco gêneros escritos e de usos públicos da linguagem, os quais são prioridade do ensino de língua portuguesa conforme os PCN (BRASIL, 1998b). Dessa seleção, obtivemos o seguinte resultado no quadro a seguir:

**Quadro 5** – Seleção das unidades de ensino/aprendizagem/avaliação das OD<sup>47</sup>

OD1	OD2	OD3
<p><b>a)</b> Unidade 1, capítulo 1: <i>o registro de mim mesmo</i></p> <p><b>a.n)</b> Produção de texto: <i>A reportagem</i></p>	<p><b>a)</b> Unidade 3, capítulo 5: <i>Entrevista jornalística</i></p> <p><b>a.n)</b> Produção de texto: <i>Gênero: entrevista</i></p>	<p><b>a)</b> Capítulo 3: <i>Crônica esportiva e reportagem</i></p> <p><b>a.n)</b> Produção de texto: <i>Crônica esportiva</i></p> <p><b>a.n.I)</b> Produção de texto: <i>Reportagem</i></p>

<sup>46</sup> Segundo o item “3.1.4” do edital 04/2015 – CGPLI, que convocou editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2018, a obra didática será composta “**de livro do estudante e de manual do professor**” (BRASIL, 2015a, p. 2, grifo nosso). Ainda sobre a questão, o item “4.1.2” do edital 02/2015 – CGPLI, que convocou editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017, entende-se por obra didática: “o conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos anos finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2015).

<sup>47</sup> As entradas textuais relativas à sequência “a, b, c...” indicam o capítulo ou unidade na qual a atividade de escrita aparece. E as entradas relativas à sequência “a.n, b.n, c.n...” indicam especificamente a seção em que a atividade de escrita aparece e o respectivo gênero textual mencionado pela obra.

		(Continuação)
<b>b)</b> Unidade 1, capítulo 3: <i>Eu, entre o real e o ideal</i>  <b>b.n)</b> Produção de texto: <i>O editorial</i>	<b>b)</b> Unidade 3, capítulo 6: <i>Crônica jornalística</i>  <b>b.n)</b> Produção de texto: <i>Gênero: crônica</i>	<b>b)</b> Capítulo 4: <i>Artigo de divulgação científica</i>  <b>b.n)</b> Produção de texto: <i>Artigo de divulgação científica</i>
<b>c)</b> Unidade 3, capítulo 3: Para Maria da Graça, <i>Paulo Mendes Campos</i>  <b>c.n)</b> Produção de texto: <i>O artigo de opinião</i>	<b>c)</b> Unidade 4, capítulo 7: <i>Artigo de opinião</i>  <b>c.n)</b> Produção de texto: <i>Gênero: artigo de opinião</i>	<b>c)</b> Capítulo 6: <i>Artigo de opinião</i>  <b>c.n)</b> Produção de texto: <i>Artigo de opinião</i>
	<b>d)</b> Unidade 4, capítulo 8: <i>Manifesto</i>  <b>d.n)</b> Produção de texto: <i>Gênero: manifesto</i>	<b>d)</b> Capítulo 7: <i>Resenha crítica</i>  <b>d.n)</b> Produção de texto: <i>Resenha crítica</i>
		<b>e)</b> Capítulo 8: <i>Anúncio publicitário e anúncio de propaganda</i>  <b>e.n)</b> Produção de texto: <i>Anúncio publicitário</i> <b>e.n.1)</b> Produção de texto: <i>Anúncio de propaganda</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível visualizar no quadro 5, doze unidades didáticas foram selecionadas, as quais cobrem um leque variado de gêneros públicos, tais como: a reportagem, o editorial, o artigo de opinião, o manifesto, a resenha crítica etc., o que constitui ainda um quantitativo grande de dados para este trabalho. Por este motivo, decidimos escolher apenas **uma unidade de cada obra didática** para constituirmos dados, até porque os editores de um OD geralmente adotam a mesma composição didática em cada unidade; logo, acreditamos que analisar uma representa, por extensão, analisar as outras no ponto de vista das escolhas didáticas. Nessa perspectiva, selecionamos aleatoriamente as seguintes unidades:

a) OD1: “Unidade 1, capítulo 3: *Eu: entre o real e o ideal*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)

b) OD2: “Unidade 3, capítulo 6: *Crônica jornalística*” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016);

c) OD3: “Capítulo 6: *Artigo de opinião* (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015)

Selecionadas as unidades, passamos à constituição dos dados necessários à análise. Para que pudéssemos analisar as concepções de avaliação relativas ao ensino e à aprendizagem nas obras didáticas do *corpus*, foi necessário que o fizéssemos dentro do contexto didático no qual elas são mobilizadas, nas seguintes relações: entre recursos de avaliação e os objetivos de aprendizagem da unidade; entre esses recursos e os objetos de ensino que são selecionados em dimensões textuais, linguísticas, retóricas... para a aprendizagem dos estudantes; e, ainda, entre esses recursos e a proposta de escrita de textos que mobiliza as dimensões estudadas e outras que foram aprendidas sem ensino para atingir os objetivos. Enfim, foi necessária a articulação dos recursos de avaliação com as propostas didáticas a fim de que pudéssemos compreender as suas concepções. Logo, para que pudéssemos construir os dados representativos sobre a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa elaboramos o quadro de análise apresentado abaixo que buscou orientar a leitura das unidades didáticas:

**Quadro 6** - Projeto didático-avaliativo da escrita

<b>LIVROS DO ESTUDANTE</b>			
	<b>OD1</b>	<b>OD2</b>	<b>OD3</b>
<b>Modelo didático de escrita e de avaliação de textos</b>			
<b>Perspectiva teórica de avaliação</b>			
<b>Modalidades de avaliação mobilizadas</b>			
<b>Estratégias de avaliação movimentadas</b>			
<b>Instrumentos de avaliação sugeridos</b>			
<b>Construção dos instrumentos usados</b>			
<b>Momento da avaliação da escrita</b>			
<b>Finalidade da avaliação da escrita</b>			

Fonte: elaborado pelo autor.

O **modelo teórico de escrita e de avaliação de textos** investiga se as tarefas de escrita nas obras didáticas fazem referência (implícita ou explícita) a algum modelo teórico de produção e/ou de avaliação de textos. A **perspectiva teórica** mencionada permite identificar

as concepções de avaliação que subsidiam as tarefas dos livros do estudante, tais como as caracterizamos no capítulo 1 deste trabalho ao discutirmos as variáveis da avaliação. As **estratégias de avaliação**, como o título indica, busca identificar as estratégias avaliativas que subsidiam as atividades da unidade: autoavaliação, avaliação mútua, coavaliação, propostos nas tarefas de escrita de texto. Já os **instrumentos de avaliação** buscam identificar os instrumentos que são propostos ao longo da unidade para subsidiar as operações de avaliação, identificando se existem grades de autoavaliação, testes formativos de remediação, plano de estudos (para a orientação, para a análise dos erros...), ficha de critérios etc. entre os instrumentos, os quais são orientados para determinada perspectiva de avaliação. A **construção dos instrumentos**: se os instrumentos são construídos em conjunto com os estudantes, se são construídos pelo professor apenas para o seu próprio uso, se estão já disponíveis nas unidades indicação de possibilidade de modificação. O **momento de avaliação** permite situar a avaliação em relação ao percurso de ensino e de aprendizagem, se é realizada no início para fins diagnósticos e de planejamento de ação tanto de ensino quanto de aprendizagem, se é realizada ao longo das atividades de produção para regulação do ensino e da aprendizagem da escrita, se é realizada apenas ao final para fins de remediação ou balanço do que foi aprendido. Já os **finalidades da avaliação**, permitem identificar se a avaliação tem um objetivo explícito e se esse objetivo tem como propósito a regulação, a remediação, o balanço... do ensino e da aprendizagem, circunscrevendo a perspectiva teórica já apontada no capítulo inicial.

Já para a construção dos dados relativos aos manuais do professor, utilizamos o quadro de levantamento interpretativo de informações abaixo para tentar sintetizar as propostas de avaliação da aprendizagem e de avaliação da/na produção escrita presentes em cada documento, com as suas respectivas orientações teóricas e metodológicas:

**Quadro 7** - Propostas de avaliação de aprendizagem e de avaliação na aprendizagem da escrita nos manuais do professor

MANUAIS DO PROFESSOR				
		OD1	OD2	OD3
<b>Perspectiva</b>	<b>teórica</b>			
<b>de</b>	<b>avaliação</b>			
<b>Modalidades</b>	<b>de</b>			
<b>mencionadas</b>	<b>avaliação</b>			
<b>Estratégias</b>	<b>de</b>			
<b>mencionadas</b>	<b>avaliação</b>			

			(Continuação)
<b>Instrumentos de avaliação sugeridos</b>			
<b>Momento da avaliação</b>			
<b>Finalidade da avaliação</b>			

Fonte: elaborado pelo autor.

A **perspectiva teórica** mencionada permite identificar as concepções de avaliação que subsidiam dos manuais do professor, conforme as características discutidas capítulo 1, mais especificamente, as relativas às variáveis da avaliação. A **modalidade de avaliação** mencionada permite identificar os tipos de avaliação que são sugeridos manuais e que são ou deveriam ser colocados em ação nas unidades didáticas: diagnóstica, formativa, somativa. Os **instrumentos de avaliação**, aqueles que são sugeridos no *manual do professor* e que são colocados em contexto, em situação didática, no *livro do estudante* para auxiliar no processo de avaliação das competências desenvolvidas: grades de autoavaliação, testes formativos de remediação, plano de estudos (para a orientação, para a análise dos erros...), ficha de critérios etc. O **momento de avaliação** indica em que momento a avaliação deve ser realizada para os objetivos de estabelecidos: se no início para fins diagnósticos e de planejamento do ensino, se ao longo das atividades das unidades do livro do estudante para regulação do ensino e da aprendizagem, se é realizada apenas ao final para fins de remediação ou balanço do que foi aprendido. As **estratégias de avaliação**, dissemos anteriormente, objetivam identificar quais os sujeitos valorizados na atividade avaliativa no manual do professor, verificando se a estratégia recomendada aos professores é a autoavaliação e/ou avaliação mútua e/ou coavaliação etc. Já as **finalidades da avaliação** permitem que identifiquemos se a avaliação tem um objetivo explícito e se esse os objetivo sugeridos no manual tem como propósito a regulação, a remediação, o balanço... do ensino ou se tem objetivos relativos à aprendizagem, o que pode ajudar a indicar perspectiva teórica.

Com base nesses dois quadros foi realizada a interpretação dos dados nos elementos do *corpus*, evidenciando assim as categorias que neles procurávamos. Na seção seguinte descrevemos os nossos procedimentos de análise de dados.

#### 4.4 Procedimentos de análise de dados

Uma vez os dados construídos, para que pudéssemos analisá-los selecionamos dois grandes eixos que sintetizavam as diversas variáveis da avaliação (categorias) a fim de

caracterizar a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita. A seguir apresentamos esse dois eixos:

**I. Proposta avaliativa dos manuais do professor:** Interessa-nos compreender:

a) a proposta de avaliação da aprendizagem: as orientações dos manuais em termos de avaliação da aprendizagem, identificando a(s) concepção(ões) de avaliação que orientam ou deveriam orientar o projeto didático do livro didático.

b) a proposta de avaliação na aprendizagem da escrita: a(s) concepção(ões) teórico-metodológicas em termos de avaliação na/da produção escrita, a(s) concepção(ões) que orientam as estratégias e/ou instrumentos de avaliação, como a coavaliação, avaliação mútua e autoavaliação indicados nos manuais.

**II. Projeto didático-avaliativo da escrita nos livros do estudante:** Interessa-nos compreender as orientações didático-avaliativas das unidades selecionadas, comparando os modelos didáticos de avaliação da escrita e as variáveis da avaliação, interpretando-as à luz do quadro teórico acerca da avaliação formativa e dos modelos de produção escrita.

Esses eixos, destacados acima, constituem nosso objeto de análise, o qual é interpretado com base no método interpretativista de pesquisa. Este método, conforme Moita Lopes (1994), orienta a interpretação por meio de uma técnica que busca nos dados as regularidades semânticas, os “padrões de unidade de significados” (MOITA LOPES, 1994, p. 336), isto é, as respectivas categorias, que possibilitam a formação de “arquivos de dados” (MOITA LOPES, 1994, p. 336) que são relacionados, interpretados, à luz das questões em análise e do quadro teórico.

No capítulo a seguir, realizamos a análise de dados, tendo como norte as questões de pesquisa, objetivos e o quadro teórico, os quais são suporte à interpretação dos fatos em jogo neste estudo.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesse estudo, nossos objetos de análise foram agrupados em dois grandes eixos, conforme descrito no capítulo 3: a) **proposta avaliativa do manual do professor** e b) **projeto didático-avaliativo da escrita do livro do estudante**. Para analisar a função da avaliação, focalizamos as seguintes dimensões para a) perspectiva teórica; modalidades de avaliação; instrumentos de avaliação; momento de avaliação e finalidade da avaliação; para b) modelo teórico de escrita; perspectiva teórica de avaliação; modalidades de avaliação mobilizadas; estratégias de avaliação movimentadas; instrumentos de avaliação sugeridos; construção dos instrumentos usados; momento da avaliação da escrita; finalidade da avaliação da escrita.

Este capítulo se divide em duas partes que correspondem, respectivamente, aos eixos de análise anteriormente mencionados. Eles nos permitem interpretar a função da avaliação nas obras selecionadas e julgar a pertinência dessa função em relação aos apontamentos discutidos no quadro teórico. A primeira parte focaliza a proposta avaliativa do manual do professor e suas orientações teórico-metodológicas, que caracterizam a função da avaliação nas possíveis atividades de ensino. E a segunda unidade, o projeto didático-avaliativo das unidades do livro do estudante que caracteriza a função da avaliação nas possíveis atividades de aprendizagem (e de ensino, em virtude das orientações ao professor em relação à execução da atividade).

### 5.1. Proposta avaliativa dos manuais do professor

Em um primeiro momento, realizamos o levantamento dos dados das propostas avaliativas dos manuais do professor. Na sequência, analisamos os dados levando em conta as questões de pesquisa, os objetivos e o quadro teórico, os quais orientam a interpretação da avaliação no manual do professor. Sintetizamos os resultados nos quadros 8 e 9, abaixo, que representam, respectivamente, as propostas de avaliação da aprendizagem e de avaliação na aprendizagem da escrita dos Manuais do Professor das obras selecionadas. Em seguida, discutimos esses dados em cada obra.

**Quadro 8** - Propostas de avaliação de aprendizagem - análise

	MANUAIS DO PROFESSOR			
		OD1	OD2	OD3
AVALIAÇÃO DA APRENDIZA- GEM	<b>Perspectiva teórica de avaliação</b>	<i>Avaliação formativa neobehaviorista</i>	—	<i>Avaliação formativa neobehaviorista</i>
	<b>Modalidades de avaliação</b>	<i>Avaliação somativa interna</i>	—	<i>Avaliação inicial, reguladora, somativa e integradora</i>
	<b>Instrumentos de avaliação sugeridos</b>	<i>Observação e anotação pelo professor dos problemas</i>	—	—
	<b>Estratégias de avaliação</b>	<i>Hétéroavaliação</i>	—	<i>Hétéroavaliação</i>
	<b>Momento da avaliação</b>	<i>Depois da aprendizagem</i>	—	—
	<b>Finalidade da avaliação</b>	<i>Correção do ensino</i>	—	<i>Correção do ensino</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

**Quadro 9** - Propostas de avaliação na aprendizagem da escrita - análise

	MANUAIS DO PROFESSOR			
		OD1	OD2	OD3
AVALIAÇÃO NA APRENDIZA- GEM DA ESCRITA	<b>Perspectiva teórica de avaliação</b>	<i>Avaliação formativa cognitivista</i>	—	<i>Avaliação formativa neobehaviorista</i>
	<b>Modalidades de avaliação</b>	<i>Avaliação formativa (reguladora)</i>	—	—
	<b>Instrumentos de avaliação sugeridos</b>	<i>Critérios</i>	—	<i>Critérios</i>
	<b>Estratégias de avaliação</b>	<i>Avaliação mútua, autoavaliação</i>	—	<i>Héteroavaliação</i>
	<b>Momento da avaliação</b>	<i>Durante a aprendizagem</i>	—	—
	<b>Finalidade da avaliação</b>	<i>Regular a aprendizagem</i>	—	—

Fonte: elaborado pelo autor.

### 5.1.1 Proposta avaliativa de OD1

A proposta de OD1, em termos de avaliação da aprendizagem, centraliza todas as ações sob a responsabilidade do professor (*héteroavaliação*). É ele quem deve fazer a “sondagem”, como mencionado na obra, dos problemas de aprendizagem nos testes realizados pelos estudantes para diagnosticar os problemas mais relevantes e, com base na interpretação das informações, redirecionar o ensino estabelecendo novos objetivos e estratégias. Vejamos, abaixo, como as recomendações aparecem na obra:

É evidente que não há a necessidade de o **professor corrigir**, uma a uma, todas as provas, como se desejasse atribuir notas individuais. Como sondagem, **basta que ele observe e anote os problemas de maior incidência** na expressão linguística dos alunos e, com base nesses dados, **estabeleça novos objetivos e estratégias**, conciliando os problemas concretos e imediatos com conteúdos novos (OD1, p. 292, grifo em itálico dos autores e grifo em negrito nosso).

Essa proposta é evidenciada no manual como uma “avaliação diagnóstica”, já que não vai ser atribuída uma nota e o objetivo é direcionar o ensino (objetivos e estratégias). Contudo, para ser diagnóstica, a avaliação deveria acontecer antes das atividades de aprendizagem e o manual indica indiretamente que esse “diagnóstico” ocorre depois da aprendizagem, tal como no exemplo:

[...] Tal procedimento não implica que **se abandone o programa atual** e só se cuide dos problemas observados. **É também preciso avançar**, dando outros passos e apresentando novos desafios de aprendizagem. Trata-se, portanto, de **redefinir os objetivos**, conciliando os problemas concretos e imediatos com **conteúdos novos** (OD1, p. 292, grifo nosso)

Como é possível evidenciar, o diagnóstico ocorre com o programa em andamento, depois das “provas”. Apresenta-se um conteúdo, faz-se um teste (prova) e dele recolhem-se informações para diagnosticar os problemas, redefinir os objetivos e conciliar os problemas com os conteúdos novos do programa atual. Esses exemplos indicam que o diagnóstico em OD1 caracteriza-se como uma modalidade de avaliação *somativa interna*, que no exemplo caracteriza-se como uma operação de avaliação previstas na perspectiva teórica da *avaliação formativa neobehaviorista*. Como discutimos no capítulo 1, uma das características dessa modalidade é a realização de testes formativos a cada etapa de aprendizagem, a fim de recolher informações que possam corrigir o processo de ensino (ALLAL, [1979]1986; BLOOM, [1971]1983), como, por exemplo, redirecionando os objetivos, propondo novas atividades para remediar a aprendizagem não alcançada.

Essa perspectiva de avaliação é constantemente reforçada ao longo da proposta, como na indicação do objetivo da avaliação na obra: “[...] a avaliação não deve ter como objetivo central promover ou reter o aluno, mas deve ser um **instrumento que [...] redirecione os objetivos, a metodologia de ensino** utilizada e as estratégias desse processo” (OD1, p. 292, grifo nosso). É reforçada também quando se mencionam os *instrumentos de avaliação* “observação” e “anotação”, tal como descrito na citação em recuo, os quais devem ser usados apenas pelo professor, pois é ele quem “identifica os problemas de maior incidência na expressão linguística dos alunos”, identificação que ocorre depois do teste formativo, da “prova”.

É importante destacar que, quando lida globalmente, a proposta de avaliação da aprendizagem de OD1 parece indicar uma proposta aos moldes do que é recomendado pelos documentos de referência para a educação em línguas, que orientam para uma avaliação formativa na perspectiva cognitivista, cuja autorregulação é a estratégia avaliativa principal para o alcance dos objetivos educacionais.

A obra didática traz, ao longo da apresentação de sua avaliação da aprendizagem, várias “frases de efeito” que, certamente, remetem à proposta de avaliação formativa cognitivista, como:

[...] a avaliação deve assumir na prática escolar um significado diferente daquele que historicamente tem sido atribuído às *provas*, ou seja, o sentido de punição, de pressão psicológica, de ameaça e até de ‘vingança’ em relação à postura disciplinar do aluno ou da classe (OD1, p. 292, grifo dos autores).

Como o binômio ensinar-aprender não se faz de uma forma estanque e passiva – ou seja, o professor ensina (elemento agente) e o aluno aprende (elemento passivo) –, mas se faz em um *processo de interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos*, a avaliação não pode estar desvinculada da noção de *processo* nem deixar de ser contínua (OD1, p. 292, grifos dos autores).

No entanto, ao investigar as operações de avaliação que efetivamente estão descritas na proposta – no sentido de que quem realmente vai avaliar, quando ocorrerá a avaliação, qual a sua finalidade etc.–, operações que são como “guias procedimentais” para execução da avaliação no cotidiano de aula, percebemos que os elaboradores do manual não compreenderam adequadamente a diferença entre as perspectivas de avaliação formativa: a neobehaviorista e a cognitivista.

Certamente, as *provas* não devem ser instrumentos para oprimir os estudantes e a avaliação deve integrar o *processo de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos*, contudo, essa avaliação só será efetivada enquanto prática quando não somente o professor for o avaliador, quando não somente ele “observe” e “anote” os problemas, para

corrigir o ensino (com novos objetivos e estratégias) e, possivelmente, remedeie aprendizagem. É preciso integrar o estudante no processo avaliativo.

Logo, para que ocorra essa interação entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes na atividade avaliativa, eles (estudantes) também devem observar e anotar os seus problemas de aprendizagem, a fim de regularem as suas ações e, com isso, possibilitar uma melhoria na aprendizagem, tal como recomendam os documentos de referência e os próprios teóricos da avaliação formativa francófona. Os estudantes também devem colaborar entre si na atividade avaliativa para que ocorra essa interação “*entre os próprios alunos*”. Mas, para que isso de fato ocorra, a proposta avaliativa do manual não pode ser orientada para uma perspectiva da avaliação formativa neobehaviorista, tal como se apresenta, em que o professor é o avaliador, e os *instrumentos de avaliação* são somente por ele utilizados. Para que ocorra, a avaliação deve ser *mútua*, com instrumentos (como a *ficha de critérios*) construídos junto com os estudantes, tal como recomenda Nunziati (1990), para que deles se apropriem e, assim, possam ajudar o colega no processo de avaliação, lendo, por exemplo, as produções escritas em andamento dos colegas para indicar-lhes os pontos de lacuna, baseando-se justamente nos critérios.

Desse modo, a proposta de avaliação da aprendizagem de OD1 é, tal como indicamos no quadro 8, é *avaliação formativa neobehaviorista* (BLOOM *et. al.*, [1971]1983). Passemos agora à proposta de avaliação na aprendizagem da escrita.

No que concerne à proposta de avaliação na aprendizagem da escrita em OD1, diferentemente do que apontamos sobre a avaliação da aprendizagem, essa não centraliza as operações de avaliação somente na figura do professor. Surpreendentemente, o professor agora não deve assumir o papel de único avaliador da produção escrita dos estudantes. Ao contrário, ele deve abrir o “leque de interações” e possibilitar que os aprendentes avaliem as suas próprias produções (*autoavaliação*) e a dos colegas (*avaliação mútua*), usando critérios com base nos gêneros produzidos. Vejamos o excerto da obra que traz essa informação:

Em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno, convém que se abra o leque das interações: **os próprios alunos podem ler, analisar, e criticar o texto dos colegas**, sugerir mudanças, questionar trechos obscuros, etc. Não há o que temer: na condição de leitores, os alunos normalmente são tão ou mais críticos em relação ao texto do colega do que em relação ao próprio texto. **O produtor do texto, por sua vez**, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e **passará a ajustá-lo de acordo com esse público** (OD1, p. 295, grifo nosso).

Essa proposta, que caracteriza uma modalidade de *avaliação formativa*, indica operações de avaliação previstas na perspectiva teórica da *avaliação formativa cognitivista*,

como apontado no capítulo 1. Uma das características mais importantes dessa perspectiva de avaliação é a descentralização da atividade avaliativa: não é somente o professor o agente de avaliação; os outros participantes do processo também devem avaliar, principalmente a si mesmos, para desenvolverem competências relativas à autorregulação (MOTTIER LOPEZ, 2015), por ser condição para a aprendizagem. E, na aprendizagem da escrita, esse parece ser o direcionamento.

Na continuidade da descrição dessa proposta, são exemplificadas duas atividades que fazem parte do livro do estudante, e que, segundo o manual, possibilitam aos estudantes avaliarem as suas próprias produções e as produções dos colegas com o auxílio de um instrumento tipicamente formativo. Eis como o manual do professor descreve essas atividades ao tratar da avaliação da escrita: “as subseções **Planejamento do texto e Revisão e reescrita** oferecem ao aluno não apenas orientações para que ele produza seus textos, mas também *critérios para avaliar o próprio texto ou o texto de colegas*” (OD1, p. 295, grifo em negrito dos autores e grifo em itálico nosso).

Sem dúvida, o uso de critérios pelos estudantes para avaliar as produções remete a uma avaliação com características formativas, no entanto, é importante ressaltar que não é apenas a presença de *critérios* que tornará uma atividade formativa. O que torna a *ficha de critérios* um instrumento formativo é, em primeiro lugar, sua apropriação pelos aprendentes, que precisam construir esses critérios pela observação de textos, para que tais critérios façam sentido para eles e que saibam reconhecer, nas manifestações textuais, os critérios que são realizados ou não (NUNZIATI, 1990). Em segundo lugar, é o uso desses critérios, enquanto referencial, para guiar uma atividade durante a sua realização, rumo ao objetivo que se deseja alcançar, que desempenha um papel formador. Em outras palavras, o critério deve não somente possibilitar a constatação do erro, mas, também – e principalmente –, ele deve possibilitar um *insight* para regulação da ação.

No manual, os autores fazem o seguinte alerta: “é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que **devidamente orientado** sobre os critérios a serem observados” (OD1, p. 295). O trecho destacado não é acompanhado de indicações pedagógicas sobre como ocorrer esse processo de orientação, nem indica se os critérios serão construídos com os estudantes ou se o professor ou livro os fornecerá já prontos.

Outro ponto que merece destaque é em relação à atuação do professor nesse processo avaliativo da escrita. Eis como o manual descreve a atividade docente: “é necessário que o professor **avali** o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e **interfira nesse processo**, a fim de fazer os **ajustes necessários**” (OD1, p. 295, grifo nosso).

Como destacado, a ação do professor, segundo recomenda o manual, não deve ser voltada exclusivamente para a avaliação do produto realizado pelos estudantes – apesar de em algum momento dever fazê-lo para fins somativos –, mas para o *processo*, ou seja, uma avaliação *durante a aprendizagem*. A avaliação que focaliza o *processo* é, sem dúvida, a *avaliação formativa cognitivista*, que objetiva melhorar os resultados da aprendizagem, regulando as ações em curso, interferindo no processo de aprendizagem quando necessário, fazendo *ajustes*, tal como indicado no excerto do manual. Apesar de não informar como o professor deve ou pode interferir no processo para fazer esses “ajustes”, é possível considerar que a avaliação na aprendizagem da escrita em OD1 é *formativa cognitivista* (ALLAL, [1979]1986).

Desta feita, na aprendizagem da escrita ocorre uma virada de perspectiva avaliativa em relação à discussão anterior. Agora, na avaliação da produção escrita em OD1, o professor não é o único avaliador, pois ele partilha essa atividade didática com os estudantes, propiciando estratégias de *avaliação mútua* e de *autoavaliação* em sala de aula e possibilitando aos estudantes o uso de critérios.

Apesar de não ser o foco de nossa análise a discussão de possíveis disparidades conceituais nas obras, essa dubiedade da avaliação numa mesma proposta causa estranhamento, uma vez que o pressuposto é de que a obra possua uma unidade epistemológica e didática em termos de concepção de ensino, concepção de aprendizagem e concepção de avaliação.

Uma hipótese para explicar dualidade de proposta avaliativa é a disparidade de autoria, já que os responsáveis pela proposta de avaliação da aprendizagem inscrita na obra parecem não serem os mesmos da proposta de avaliação da aprendizagem da escrita. Contudo, como não é objetivo de nossa investigação uma discussão nesse rumo, a questão, infelizmente, permanecerá em aberto para outras investigações.

### 5.1.2 Proposta avaliativa de OD2

Diferentemente de OD1, que traz várias pistas sobre as variáveis em jogo numa operação de avaliação que deveriam orientar a proposta de avaliação do manual, em OD2 essas pistas sobre a proposta de avaliação da aprendizagem são quase inexistentes. A apresentação da proposta é basicamente uma dissertação sobre a mudança de perspectiva em relação ao objeto de ensino em língua portuguesa: dos “estudos gramaticais” (OD1, p. 395) para a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que constituem o “texto como

unidade de ensino” (OD1, p. 395) e o “papal dos gêneros textuais na formação do leitor proficiente” (OD1, p. 395) como novos objeto de ensino. E, associada a essa discussão, há a indicação no manual da mudança de perspectiva em relação ao objeto da avaliação. Se antes os objetos estavam no prisma da gramática normativa: aquilo que é certo ou não segundo as regras; agora, eles estão na perspectiva do texto e do gênero.

Tratando sobre essa mudança de perspectiva em relação ao objeto de avaliação, o manual traz vários questionamentos que, abaixo, transcrevemos:

[...] o que deve ser considerado como proficiência na leitura de um texto? Quais os critérios para se avaliar a interpretação de um texto pelo aluno? Considera-se [para a avaliação] tudo o que o aluno fala e/ou escreve sobre um texto, porque se leva em conta o que “ele sentiu”? Ou há critérios, portanto, parâmetros para uma atividade dessa natureza? **Qual é a real dimensão da avaliação de um texto escrito produzido pelo aluno?** E, se o texto for oral, avaliam-se as atividades de escuta? Enfim: como avaliar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno – falar, ler, ouvir e escrever em situações diversas? (OD2, p. 395, grifo e comentário nosso).

Apesar de levantar esses vários questionamentos em relação à avaliação, nenhum deles é respondido pelo manual. A única resposta dada é que eles são “questões complexas” (OD2, p. 395) e que fazem parte do cotidiano de discussão de muitos encontros acadêmicos e de grupos de estudo voltados para o ensino de língua portuguesa.

A apresentação da proposta traz ainda três citações de textos referenciais que auxiliam na discussão sobre a avaliação. Essas citações são: dois trechos de dois livros de Jussara Hoffmann, conhecida especialista em avaliação da área da Educação, que tratam da avaliação numa perspectiva dialógica, e um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Transcrevemos, abaixo, alguns excertos desses textos referenciais para contextualização:

[...] ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. [...] (HOFFMANN, 2008, apud OD2, p. 394).

[...] a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde o seu planejamento até sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática [...] (HOFFMANN, 2008, apud OD2, p. 394).

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições [...]. Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber seus avanços, dificuldades e possibilidades. [...] (BRASIL, 1998, apud OD2, p. 396).

Em relação a esses referenciais, em nenhum momento do texto de apresentação eles são discutidos enquanto fundamentadores da proposta de avaliação da aprendizagem da obra ou do manual. Os trechos relativos à obra de Jussara Hoffmann aparecem como notas que esclarecem o título da seção, mas não são discutidos. Não há menção à proposta de avaliação dialógica da autora e como ela poderia ocorrer numa situação de ensino-aprendizagem em que a obra didática fosse utilizada. A mesma coisa acontece com a citação dos PCN, não há discussão. Essas citações parecem ter como única função dar credibilidade à proposta da OD.

Poderíamos pressupor que isso que se apresenta fosse a proposta avaliativa de OD2, no entanto, ao analisar atentamente o manual, percebemos um trecho em que essa proposta realmente se revela. Um trecho que inicia falando sobre a organização de sequências didáticas, mas que termina afirmando quem é o responsável pela avaliação na proposta de avaliação da aprendizagem de OD2: o professor. Transcrevemos, abaixo, esse trecho único:

A organização das sequências didáticas de conteúdos em torno dos gêneros pode referenciar **os instrumentos e/ou momentos de avaliação a serem elaborados pelo professor**. É fundamental lembrar, entretanto, que a avaliação não deve se limitar a instrumentos formais (OD2, p. 396, grifo nosso).

Como vemos, é o professor o responsável pela avaliação em OD2, uma vez que é ele quem deverá “elaborar” os instrumentos e os “momentos” de avaliação. É importante frisar que não é possível “elaborar” um momento da avaliação, uma vez que ele representa o lugar no percurso de aprendizagem em que a avaliação será posta em ação. Indica-se o momento tendo em vista os objetivos pretendidos, mas não “elabora-se” um momento. Logo, ele não pode literalmente ser elaborado, mas apenas indicado.

Somente com essa citação já é possível descartar que a perspectiva de avaliação da aprendizagem em OD2 seja uma perspectiva formativa cognitivista, uma vez que nela o recomendado é a elaboração dos instrumentos junto com os estudantes (NUNZIATI, 1990). Como não há indicação de quem irá utilizar os instrumentos de avaliação, não há muito a deduzir da proposta de avaliação de OD2. Podemos afirmar, apenas, que OD2 não apresenta proposta de avaliação da aprendizagem em seu manual do professor. As outras seções do manual que tratam da avaliação (não da avaliação na produção escrita), como “Avaliação e leitura”, “Avaliação e retextualização”, “Autoavaliação e “Avaliação de habilidades” também não trazem maiores detalhes para afirmar o contrário. Em “Avaliação e leitura”, novamente há menção ao professor que vai elaborar instrumentos para avaliar a leitura, mostrando apenas que ele é o avaliador [“o professor poderá elaborar seus instrumentos de avaliação em leitura e interpretação distribuindo questões[...]” (OD2, p. 396)]. Em “Avaliação e retextualização”,

há um esclarecimento de que as atividades de retextualização podem ser momentos para a avaliação, mas não há indicação de variáveis da avaliação [“As atividades de retextualização podem constituir[...] momentos de avaliação das condições de uso, de adequações e manejo da língua[...]” (OD2, p. 398)]. Em “Autoavaliação”, há uma exposição de que é um instrumento que pode ajudar os estudantes a desenvolverem suas capacidades de reflexão sobre os seus próprios desempenhos e, ainda, a exposição de que esse instrumento faz parte do livro do estudante para ajudá-lo a refletir e retomar conceitos, no entanto, sem relacionar isso a uma proposta de avaliação da aprendizagem, estando, apenas, a título de esclarecimento [“os processos de avaliação devem servir também para que o aluno desenvolva sua capacidade de refletir sobre seu próprio desempenho” (OD2, p. 398); “*Autoavaliação*: quadro ao final de cada capítulo, com a nomeação do que foi objeto de estudo e de reflexão para que o aluno reflita e retome conceitos, posicionando-se frente a eles” (OD2, p. 398, grifo do autor)].

É interessante notar que, assim como em OD1, tudo o que foi citado em OD2 pareceu-nos também como uma resposta à demanda do PNLD pela presença de uma proposta avaliativa no manual, proposta essa que não se concretiza metodologicamente. As citações de Hoffmann e dos PCN não contextualizadas corroboram essa afirmativa. Para justificar a presença de uma proposta de avaliação, preencheu-se o espaço com um conjunto de termos e concepções da moda para, assim, justificar a proposta, e talvez para certificar a aprovação no PNLD, uma vez que a presença de uma proposta avaliativa faz parte dos critérios para a aprovação e recomendação da obra no programa. Essa é a hipótese que levantamos para explicar a inexistência de proposta de avaliação da aprendizagem em OD2. Hipótese que, infelizmente, não pode ser confirmada apenas com a investigação documental das obras didáticas.

Em relação à proposta de avaliação na aprendizagem da escrita, a apresentação da proposta faz menção aos gêneros textuais e o uso de critérios de “condições de produção”. Há a afirmação de que os conteúdos e atividades selecionadas para o livro do estudante estão calcados na perspectiva do gênero textual e que a sua produção deve ser orientada a partir desses critérios de “condições de produção”. Não há indicação das variáveis de avaliação na proposta de avaliação na aprendizagem da escrita em OD2. Não existem indicações de quem será o avaliador, quando se usarão os critérios, com quais objetivos etc. Logo, assim como foi constatado na proposta de avaliação da aprendizagem, a proposta de avaliação na aprendizagem da escrita também inexistente em OD2 e nossa explicação para esse fenômeno repete a hipótese anteriormente feita.

### 5.1.3 Proposta avaliativa de OD3

De todas as propostas que lemos para esta análise da avaliação da aprendizagem nas obras didáticas de língua portuguesa selecionadas, a menor que lemos em termos tipográficos foi a proposta apresentada por OD3. Ela ocupa, mais ou menos, um quarto de uma lauda de papel A4. Boa parte desse um quarto está preenchida com a citação de quatro modalidades de avaliação propostas por Antoni Zabala (1998 apud OD3, p. 300): “avaliação inicial”, “avaliação reguladora”, “avaliação somativa”, “avaliação integradora”, as quais constituem, segundo o manual, a proposta de avaliação da aprendizagem por ele adotada. Eis como essa afirmação aparece no manual: “Nesta coleção, concebe-se a avaliação como formativa, tal como discute Antoni Zabala em *A Prática Educativa* (1998). [...]” (OD3, p. 300, grifo do autor). Assim sendo, tomamos a proposta de Zabala como a proposta de avaliação da aprendizagem da obra didática 03. Transcrevemos, abaixo, a citação à obra de Zabala que é apresentada no manual:

- a. a **avaliação inicial**, cuja finalidade é identificar o que os alunos já sabem sobre o que será tratado, visando subsidiar o planejamento do trabalho;
- b. a **avaliação reguladora**, cujo objetivo é acompanhar as aprendizagens que vão sendo efetivadas pelos alunos, para que se possa ir ajustando as atividades às suas necessidades e possibilidades;
- c. a **avaliação somativa**, cuja intenção é sintetizar as aprendizagens realizadas pelos alunos ao término de um período;
- d. a **avaliação integradora**, momento em que a finalidade é analisar todo o percurso do aluno, nos mais diferentes aspectos: realização das atividades nos prazos acordados; disponibilidade para revisão de textos e para trabalhos em parceria, entre outros aspectos (OD2, p. 300, grifo do autor).

Todas essas modalidades de avaliação de Zabala, que foram citadas pelos elaboradores do manual, sintetizam vários dos aspectos de uma perspectiva teórica da avaliação formativa cognitivista, tal como discutimos no capítulo 1 deste estudo, entretanto, um aspecto não cumpre: a necessidade de participação do estudante no processo de avaliação. A “avaliação inicial” cumpre a função de diagnosticar o que os estudantes sabem para melhorar as chances de aprendizagem e diferenciar o ensino: “identificar o que os alunos já sabem” para “subsidiar o planejamento do trabalho [docente]”; a “avaliação reguladora” cumpre a função de regular o processo de aprendizagem em andamento, mas na perspectiva do professor, que ajusta as atividades [de ensino] às necessidades e possibilidades dos estudantes; a “avaliação somativa”, avaliação que é realizada pelo professor para fazer um balanço das aprendizagens dos estudantes; e, por fim, a avaliação “integradora”, momento em

que o professor analisa todo o percurso do estudante, numa visão global do que aprendeu, incluindo aí aquilo que não foi objeto de ensino em sala de aula.

Como já discutimos no capítulo 1, a avaliação formativa, na perspectiva cognitivista, integra o estudante na avaliação para que ele desenvolva competências relativas à autorregulação (MOTTIER LOPEZ, 2015). A autorregulação é o ponto chave da questão. O estudante deve participar da avaliação diagnóstica (inicial) a fim de conhecer as suas limitações e possibilidades e esquematizar a sua ação no percurso da aprendizagem. Ele é o principal agente na avaliação formativa (reguladora), pois é principalmente ele quem vai utilizar os instrumentos construídos com o professor para regular a sua atividade. Na avaliação integradora, é o estudante quem deveria perceber os seus avanços em relação à avaliação diagnóstica. É ele quem deveria perceber que adquiriu novos esquemas de ação, novas formas de escrever, de interagir socialmente. A avaliação somativa, sem dúvida, é papel institucional de o professor ser o avaliador, no entanto, é preciso que os estudantes se apropriem dos critérios da avaliação somativa antes que ela aconteça, para atingirem um bom desempenho.

Dessa forma, apesar de apresentar modalidades de avaliação que possuem características formativas, como propiciadores de uma regulação do ensino, a avaliação da aprendizagem proposta em OD3 se assemelha mais fortemente à *avaliação formativa neobehaviorista*, pois nela o professor é o protagonista da atividade avaliativa, é ele quem, segundo Allal ([1979]1986), recolhe as informações dos estudantes, as interpreta e corrige o seu ensino, tal como se apresenta na proposta de OD3. Não é à toa que, ao final da citação à obra de Zabala, os elaboradores do manual sintetizam: “A avaliação – e o respectivo registro – é compreendida, portanto, como recurso indispensável tanto para permitir **ao professor identificar as aprendizagens realizadas**, quanto para uma **análise da qualidade pedagógica**” (OD3, p. 300, grifo nosso). O que mostra que a avaliação cumpre uma função de reguladora do ensino *a posteriori*.

No que concerne à avaliação na aprendizagem da escrita, essa não é diferente da concepção de avaliação da aprendizagem anteriormente discutida. O manual traz uma lista com “critérios fundamentais” (OD3, p. 300) que devem ser utilizados pelos professores na avaliação da escrita. Diz a proposta: “A **competência do aluno** para produzir textos – sejam eles orais ou escritos – **precisa ser avaliada** em relação à constituição dos comportamentos escritores (e de falantes) já mencionados. Dessa forma, **tome-se** como critérios fundamentais [...]” (OD3, p. 300). Apesar de não haver menção explícita à figura do professor, infere-se pelos critérios e pela própria orientação discursiva do excerto que é o professor o responsável

pela avaliação na aprendizagem da escrita em OD3, como é possível constatar no critério: “a. A disponibilidade do aluno para planejar, revisar e reescrever o texto em função[...]” (OD3, p. 300). A indicação do outro do discurso (aluno) como “objeto da avaliação” mostra que o sujeito avaliador não é o estudante. Logo, numa relação didática entre professor/estudantes/objeto de conhecimento, se não é o estudante o sujeito da avaliação, só resta ao professor essa atividade. Assim sendo, a proposta de avaliação na aprendizagem da escrita em OD3 se alinha à concepção da avaliação formativa neobehaviorista (BLOOM *et al.*, [1971]1983).

## **5.2 Projeto didático-avaliativo da escrita nos livros do estudante**

Em um primeiro momento, procuramos realizar o levantamento dos dados das propostas didático-avaliativas dos livros do estudante. Na sequência, analisamos os dados levando em conta as questões de pesquisa, os objetivos e o quadro teórico, os quais orientam a interpretação da avaliação nos respectivos livros. Sintetizamos os resultados nos quadros 10 abaixo que representa as propostas didático-avaliativas na aprendizagem da escrita dos livros do estudante das obras selecionadas. Em seguida, discutimos esses dados em cada obra.

**Quadro 10** – Projeto didático-avaliativo da escrita

	LIVROS DO ESTUDANTE			
		OD1	OD2	OD3
PROJETO DIDÁTICO-AVALIATIVO	<b>Modelo teórico de escrita</b>	<i>Produção escrita</i>	<i>Redação</i>	<i>Produção escrita e avaliação criteriada</i>
	<b>Perspectiva teórica de avaliação</b>	<i>Avaliação neobehaviorista</i>	—	<i>Avaliação formativa cognitivista</i>
	<b>Modalidades de avaliação</b>	<i>Somativa interna</i>	—	<i>Formativa e somativa interna</i>
	<b>Instrumentos de avaliação sugeridos</b>	<i>Critérios</i>	—	<i>Critérios, ficha avaliativa, ficha autoavaliativa</i>
	<b>Construção dos instrumentos</b>	—	—	<i>Fornecidos pelo manual</i>
	<b>Estratégias de avaliação</b>	—	<i>Autoavaliação, avaliação mútua</i>	<i>Autoavaliação e avaliação mútua</i>
	<b>Momento da avaliação</b>	<i>Depois da aprendizagem</i>	<i>Depois da aprendizagem</i>	<i>Durante e após a aprendizagem</i>
	<b>Finalidade da avaliação</b>	<i>Corrigir o produto</i>	—	<i>Regular o processo e corrigir o produto</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

### 5.2.1 Projeto didático-avaliativo da escrita de OD1

Após a análise, chegamos à conclusão que o projeto didático-avaliativo de OD1 está alinhado à concepção de escrita enquanto “produção”, na perspectiva de Hayes e Flower (1980), e à concepção de avaliação na escrita enquanto remediação do resultado, na perspectiva da avaliação formativa neobehaviorista. Isso pode ser confirmado analisando-se pontualmente a seção “Produção de texto” no capítulo 3 da unidade 1 na respectiva obra didática.

A seção “Produção de texto” (ver Anexo E) inicia com a apresentação do gênero “editorial” e traz algumas informações de ordem enunciativa desse gênero, afirmando ser: da família dos chamados “gêneros argumentativos” (OD1, p. 50), que faz “a defesa de um ponto de vista” (OD1, p. 50) de quem escreve e tem uma “finalidade persuasiva” (OD1, p. 50). Dito isso, traz um exemplo do gênero editorial e, em seguida, questões que direcionam o estudante para a identificação no texto das características do editorial: tema; ponto de vista; divisão macroestrutural por meio do conteúdo temático dos parágrafos; pessoa do discurso e variedade linguística. E, ainda, sugere para que o estudante troque ideias com os colegas sobre as características identificadas.

São questionadas as informações conceituais sobre o assunto “gênero editorial”, sobre o receptor “finalidade persuasiva”, que são todas de ordem contextual, visando mais introduzir o estudante no assunto do que dar a ele um aparato procedimental para a escrita.

Não esqueçamos que boa parte das propostas mais atuais de produção começa com a contextualização da situação de comunicação/das condições de produção, como é o caso da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No entanto, o que diferencia a sequência didática da proposta de OD1 é que, na “sequência”, são focalizadas duas dimensões: a dimensão da apresentação do problema de comunicação e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Sendo que, na segunda dimensão, o foco da sequência está principalmente para os conteúdos procedimentais que serão mobilizados, uma vez que a proposta é uma produção. No caso de OD1, as perguntas são direcionadas para os conteúdos conceituais sobre o gênero editorial. Logo, o que se apresenta está na ordem mais do *contexto de produção* do que na preparação de conteúdos para produção do editorial. Kato (2004), aliás, afirma que o *contexto da tarefa* em Hayes e Flower (1980) é tudo aquilo que está fora do escrevente e que influencia no seu comportamento, na sua ação, no sentido de constranger as ideias geradas.

Um exemplo que mostra esse direcionamento em OD1 é a rubrica que marca o início da tarefa de produção, chamado no capítulo: “Agora é sua vez” (OD1, p. 51). Essa rubrica traz uma transcrição de um diálogo entre Ana Maria Machado e Moacyr Scliar. Nele, segundo o comentário do livro, ambos defendem o posicionamento de que o jovem na atualidade não é “alienado e despolitizado” (OD1, p. 53). Na esteira dessa informação, o livro direciona ao estudante o seguinte questionamento: “E você, o que pensa a respeito desse assunto?” (OD1, p. 53). Esse questionamento, que poderia ser enquadrar apenas como uma espécie de *input* para a constituição de ideias, mostra-se semelhante ao processo de *geração* das ideias no modelo de Hayes e Flower (1980) quando depois essas ideias são constrangidas pelo contexto do livro: o estudante deve escolher um dos temas já sugeridos manual para redigir o editorial ou escolher outro que “queira”. No entanto, essa outra possibilidade já está influenciada pelas sugestões, pelo direcionamento do “correto” pelo manual. Esse ponto de partida da tarefa nos remete ao processo de *geração* de ideias e de *contexto da tarefa* descrito por Hayes e Flower (1980). Nele, o estudante processa a *geração* das ideias que vão compor o texto e depois o *contexto da tarefa* constrange as ideias geradas. É importante dizer que aqui a ideia de contexto está restrita ao contexto de aprendizagem, na interação manual e estudante.

Contudo, apesar dos pontos descritos anteriormente já indicarem inicialmente que a tarefa de escrita foi baseada no modelo de Hayes e Flower (1980), o exemplo mais evidente disso pode ser visto na parte da tarefa que traz as etapas que devem ser seguidas depois da geração do tema. Além da semelhança de nomenclatura em relação ao modelo: “Planejamento do texto” e “revisão e reescrita”, o conteúdo dessas etapas, processos, é mais revelador. Apresentamos esse conteúdo na figura abaixo:

**Figura 5** – Tarefa de escrita de OD1

**Planejamento do texto**

- Tenha em mente o público para quem vai escrever — colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, familiares e amigos que serão convidados para visitar a mostra que a classe montará no capítulo **Intervalo**.
- Escolhido o tema, pense na estruturação do texto: qual vai ser a ideia principal, os argumentos e a conclusão.
- Apresente a ideia principal no 1º parágrafo, deixando claro seu ponto de vista sobre o tema.
- Desenvolva os argumentos que vão ampliar a ideia principal. É aconselhável que haja correspondência entre o número de argumentos e o número de parágrafos do desenvolvimento. Assim, se escolher, por exemplo, três argumentos, desenvolva-os em três parágrafos.
- Defina de que tipo será a conclusão (se do tipo resumo, que retoma as ideias apresentadas anteriormente, ou do tipo proposta, que apresenta uma saída para o problema enfocado) e apresente-a no último parágrafo.

**Revisão e reescrita**

Antes de finalizar seu editorial, releia-o, observando:

- se ele expressa com clareza sua opinião a respeito do tema abordado;
- se é capaz de convencer o leitor por meio de bons argumentos;
- se apresenta uma ideia principal e fundamenta-a com argumentos consistentes;
- se a conclusão é coerente com a ideia principal e com o desenvolvimento;
- se a linguagem é clara, com verbos e pronomes predominantemente em 3ª pessoa, e se está de acordo com a norma-padrão e adequada ao suporte e ao perfil do público.

Fonte: OD1, p. 53.

Nessa figura, extraída de OD1, vemos as etapas de escrita segundo o livro do estudante. A primeira, “Planejamento”, traz informações para que o estudante inicie a tarefa de escrita. Nela, vemos duas palavras comumente usadas na etapa de planejamento baseadas em Hayes e Flower (1980): “mente” e “pense”. Na primeira frase “tenha em mente o público” alvo e a segunda para que “pense na estruturação” do texto. Em Hayes e Flower (1980), o escrevente busca na *memória de longo termo* o conhecimento sobre o receptor e *organiza* as ideias geradas, tal como nos exemplos destacados: “apresente a ideia principal no 1º parágrafo [...]; desenvolva os argumentos [...]. É aconselhável que haja correspondência entre o número de argumentos e o número de parágrafos [...]; defina de que tipo será a conclusão [...] e apresente-a no último” (OD1, p. 53).

Essas evidências destacadas sobre o *contexto da tarefa* em OD1, sobre a *geração* da ideia que figurará no texto, sobre a *organização* dessas ideias no planejamento e sobre a *projeção mental* do público alvo, nos permitem afirmar que a tarefa de escrita de OD1

apresenta as características semelhantes ao modelo de “produção textual”, tal como descrito por Hayes e Flower (1980).

Um comentário importante, ainda sobre a figura, é que, na apresentação das etapas, a “execução da tarefa” não aparece. O manual não descreve o que nela ocorre. Pressupõe-se que o manual tome a “execução” como “tradução” (ou textualização), tal como no modelo de origem. Segundo Kato (2004), a *tradução* é tomada como tradução em código escrito das ideias organizadas no planejamento, por isso, não há descrição detalhada desse processo em Hayes e Flower (1990). Em OD1, essa etapa de execução é inexistente, não há descrição de como ocorre. Logo, conclui-se que seja também a tradução em código do planejamento, como em Hayes e Flower (1980).

No que concerne à proposta de avaliação da produção escrita, essa pode ser constatada, também, nas indicações da figura 5. Nela, podemos ver que as operações de avaliação (restrita aos critérios e o avaliador) estão concentradas na revisão e na reescrita.

Nessa etapa, que ocorre depois da execução da atividade de produção, o estudante deve reler o produto escrito e levar em conta os vários critérios, como: “respeito ao tema abordado”, “presença de bons argumentos”, “tem uma ideia principal”, “escolhe argumentos consistentes”, “apresenta coerência entre a conclusão e as outras partes do texto” e “demonstra clareza na linguagem” e, ainda, “se os verbos e pronomes estão predominantemente em 3ª pessoa”, “se está de acordo com a norma-padrão”... Esses *critérios* postos após a execução da atividade, ou seja, *depois da aprendizagem*, com um fim de *correção*, caracterizam uma *avaliação formativa neobehaviorista*. Os critérios, segundo o livro, devem ser usados um pouco “antes de finalizar” o editorial – ou seja, ele estará produzido – para corrigir a produção textual e não regular a ação ou remediar a aprendizagem do produtor. Bloom e colaboradores ([1971]1983) chamam para isso de teste formativo: uma avaliação pontual após uma etapa de ensino cujo fim é remediar a aprendizagem e corrigir o próprio ensino. Neste caso, os critérios são usados para *corrigir* o texto já escrito.

Sobre o conteúdo dos critérios, é importante mencionar que o que está em jogo nesse processo avaliativo não foi objeto de ensino na seção de produção, nem nas seções anteriores (ver anexo F). Como dissemos antes, quando descrevemos o *contexto da tarefa*, o que foi objeto de ensino foram conteúdos declarativos sobre o editorial. Em nenhum momento na etapa de ensino, ou o que corresponderia à parte do ensino, existe a discussão do que são bons argumentos e como usá-los numa produção escrita, ou argumentos consistentes e seu uso, nem a observação de que recursos linguísticos levantados pelas perguntas são usados para introduzir um argumento, dar mais força a ele, contrastá-lo com outro, exemplificá-lo etc.,

muito menos existe um exemplo procedimental de como usar esses argumentos e recursos linguísticos no texto. Não se fala em “uso de argumentos”: de autoridade, por evidência, por comparação (analogia), de princípio, por causa e consequência, enfim. No entanto, isso é objeto da avaliação na “revisão”.

Isso talvez aconteça em virtude do equívoco em se tomar conteúdos conceituais como conteúdos procedimentais. Além, é claro, da concepção de escrita que é adotada no manual. Se escrever é apenas um ato de tradução do planejamento cognitivo do estudante para um código que se materializará sobre um suporte, tal como no modelo que é utilizado, conteúdos procedimentais não fariam diferença, uma vez que o que importa é gerar cognitivamente as ideias, estabelecer uma meta e traduzir.

Destarte, esses dados nos permitem afirmar que a concepção de escrita de OD1 está alinhada à concepção de escrita enquanto “produção”, na perspectiva de Hayes e Flower (1980), e a concepção de avaliação da escrita está alinhada à perspectiva formativa neobehaviorista (BLOOM *et al.*, [1971]1983), com atividades que caracterizam a remediação do resultado, como as tarefas de “revisão” e de “reescrita” após a execução da atividade indicadas na figura 5.

Essa conclusão nos mostra uma divergência entre a proposta de avaliação da escrita analisada anteriormente e o projeto didático-avaliativo da escrita em OD1. O que é prometido, em termos de avaliação formativa no manual do professor, [“as subseções **Planejamento do texto** e **Revisão e reescrita** oferecem ao aluno não apenas orientações para que ele produza seus textos, mas também *critérios para avaliar o próprio texto ou o texto de colegas*” (OD1, p. 295, grifo em negrito do autor e em itálico nosso)], não se concretiza de fato nas tarefas de escrita no livro do estudante. Não existem indicações para avaliação mútua e os critérios não foram construídos/apropriados (Cf. NUNZIANI, 1990) pelos estudantes antes da revisão, o que permitia a regulação da atividade.

### 5.2.2 Projeto didático-avaliativo da escrita de OD2

Diferente de OD1, em que a tarefa de escrita se concentra em uma seção do capítulo destinada exclusivamente a isso, em OD2 a tarefa é tema de todo o capítulo, sendo a parte específica de execução reservada a apenas uma seção, cujo título é “Produção de texto”. Assim sendo, não foi possível analisar a concepção de escrita de OD2 tratando-se

especificamente da seção “Produção de texto”, mas partimos dela para chegar à conclusão que a tarefa de escrita em OD2 apresenta muitos pontos de semelhança com o modelo de “redação” descrito por Chabanne e Bucheton (2002), e a concepção de avaliação que desponta dessa tarefa apresenta características da avaliação formativa neobehaviorista (BLOOM *et al.*, [1971]1983).

A seção “Produção de texto” (ver Anexo G), em OD2, inicia com um diagrama que apresenta e delimita o objeto a ser produzido, para quem ele será destinado e qual é a sua finalidade: é uma crônica “a partir de uma notícia de jornal” (OD2, p. 220) destinada a “colegas da turma e para a comunidade escolar em geral” (OD2, p. 220) com o fim de “entreter, estimular a imaginação e o senso crítico [dos estudantes] [...]” (OD2, p. 220). Logo abaixo do diagrama, o estudante é informado que deve produzir uma crônica a partir de uma notícia. Desse ponto em diante há a apresentação dos passos que devem ser realizados para a tarefa de escrita. Esses passos estão assim denominados: “Inspiração e planejamento da crônica”, “mãos à obra: a escrita do texto” e “publicação da crônica”.

Apenas o título de um dos passos ou etapas já nos mostra indícios sob qual modelo de escrita a tarefa foi elaborada: “Inspiração e planejamento da crônica”. A primeira palavra do título nos remete à primeira etapa do modelo “redação”, a qual é iniciada sob a inspiração. É ela a chave para a elaboração de ideias que deverão fazer parte da redação. O escrevente reflete, imagina, se inspira, para depois, sob o dom divinatório, despejar sobre o papel o texto escrito. É assim que Chabanne e Bucheton (2002, p. 3, grifos dos autores) apresentam um aspecto fundamental da primeira etapa de escrita no modelo da redação: “no modelo anterior [modelo de redação], o *dom* não é distribuído de maneira igual; a *inspiração* revela a influência de um Deus ou de uma afortunada sorte biológica, tem-se *genialidade* quando se nasce bem...<sup>48</sup>”. Mostrando que escrever, segundo esse modelo, não é um processo, é uma capacidade inata ou provinda de uma inspiração divina.

Em OD2, esse indício pode ser confirmado não apenas pelo título, mas pelas informações sequenciais da etapa de planejamento que são fornecidas ao escrevente. Solicita-se a ele que leia uma notícia para “inspirar” a crônica a ser produzida por ele: “1. Leia a notícia sugerida para **inspirar** sua crônica” (OD2, p. 220, grifo nosso). Logo depois, tem-se a notícia do site UOL sobre um furto de dois quilos carne realizado por um homem desempregado, cujo título é: “**Comovidos, policiais pagam fiança de ladrão e fazem**

---

<sup>48</sup>No original: “[...] dans le modèle précédent, le *don* est inégalement réparti; l’*inspiration* révèle l’influence d’un Dieu ou d’un heureux hasard biologique, on a du *génie* quand on est bien né...” (Chabanne e Bucheton (2002, p. 3, grifo do autor).

**compras para ele no DF**” (OD2, p. 220, grifo dos autores). Dessa notícia, deve-se, a partir dos fatos e pessoa descritos, “**imaginar** uma história baseada nesse acontecimento real.” (OD2, p. 220, grifo nosso) para depois produzir o texto.

Essas informações sobre o planejamento da escrita em OD1, relacionadas à inspiração e à imaginação, mostram semelhança com a etapa de planejamento do modelo de redação. Chabanne e Bucheton (2002) afirmam que a escrita nesse modelo é tomada como transcrição do pensamento e a tarefa de escrita é organizada numa sucessão de operações em ordem sequencial de busca de ideias, ou seja, realizar um planejamento mental sobre a ordem dessas ideias e depois passar tudo para o papel. Em OD1, essa etapa de planejamento mostra características semelhantes às descritas, uma vez que solicita ao escrevente que imagine e se inspire para escrever.

Além disso, a próxima etapa, “Mãos à obra: a escrita do texto”, também traz informações que ajudam a confirmar essa semelhança. Em OD2, a segunda etapa traz duas informações relativas à revisão e duas diretamente relacionadas à execução. Na primeira, relativa à execução, orienta o estudante para fazer um “**rascunho** de seu texto pensando que você [ele, estudante] vai tratar de um tema do cotidiano em uma narrativa breve” (OD2, p. 220, grifo nosso). Na segunda, relativa à revisão, o estudante, depois de executar o rascunho, deve reler o texto para ver se cumpriu o objetivo, no sentido de “avaliá-lo com olhos críticos”. Na terceira, também relativa à revisão, é proposto que o estudante, “antes da versão final” (OD2, p. 220), troque o texto com um colega para que este faça as observações e ajude a melhorá-lo. E, por fim, última informação, relativa à execução, o estudante escreve a versão definitiva da crônica.

Pois bem, essa sequência de execução da tarefa é bastante semelhante à descrita por Chabanne e Bucheton (2002, p. 2, grifo dos autores) ao descreverem a ordem racional das operações de escrita no modelo de redação: “*procurar idéias (coleção de vocabulário), fazer o plano, então somente passar à escrita do rascunho, corrigi-lo, copiá-lo ele próprio*”<sup>49</sup>.

Logo, apesar do elemento diferencial com a avaliação mútua do colega, a sequência descrita mostra semelhança com o modelo. O estudante inspira-se na notícia, imagina a situação em que a narrativa acontece sem ter em mãos o referencial sobre os procedimentos de escrita desse gênero, faz um rascunho e depois corrige esse rascunho numa releitura como se não fosse o autor, sem qualquer referente para esse ato avaliativo, antes de entregá-lo ao

---

<sup>49</sup> No original: “[...] *chercher les idées (collecte de vocabulaire), faire le plan, ensuite seulement passer à l’écrit au brouillon, le corriger, le recopier au propre*” (CHABANNE; BUCHETON, 2002, p. 2, grifo do autor).

colega. Essas características nos levam à conclusão de que a concepção de escrita em OD2 é semelhante ao modelo de redação descrito por Chabanne e Bucheton (2002).

Além disso, apesar de o capítulo por inteiro tratar do tema “*Crônica jornalística*”, a sucessão dos conteúdos anteriores à redação não auxilia a produção em outra perspectiva que não a do modelo de redação (ver Anexo H). As perguntas iniciais de interpretação à crônica, que iniciam o capítulo, fazem referência ao assunto da crônica e não aos conteúdos conceituais e procedimentais para a sua escrita. Na seção “Linguagem do texto”, igualmente à anterior, não auxilia, trazendo conteúdos sobre morfemas, léxico e coesão textual. A seção posterior, “Construção do texto”, poderia ser a que mais ajudaria na produção da crônica, uma vez que trata de suas características; no entanto, as tarefas constituintes dela abordam a questão macroestrutural da crônica sob uma perspectiva conceitual, em que o único trecho relevante à escrita, no sentido de sua operação, é a sequenciação dos tipos de argumento, com exemplos que permitem uma identificação do que é possível usar no desenvolvimento da crônica. Mas, como na seção específica à produção escrita não há referência de retomada dessa parte, ela acaba por estar isolada muitas páginas antes da tarefa de escrita.

A seção “Prática de oralidade”, por exemplo, busca a fluência oral do escrevente solicitando que ele oralize a crônica em rodas de leitura. Situação que mostra pouca relação com a estruturação de um texto na modalidade escrita para ser publicado no mural da escola ou mesmo para as rodas de leitura de crônicas, tal como menciona o objetivo escrita da crônica. Desta feita, é possível afirmar que a tarefa de escrita em OD2 apresenta características semelhantes às do modelo de “redação” descrito por Chabanne e Bucheton (2002).

Em relação à avaliação da escrita, como indicamos anteriormente, a tarefa traz duas orientações relativas à revisão, que constituem parte da etapa de execução. Essas são as únicas indicações de avaliação na escrita na tarefa. Isso, provavelmente, poderia nos sugerir que a avaliação na tarefa é formativa cognitivista, uma vez que, nessa perspectiva, o objetivo da avaliação é regular o processo, tal como já afirmamos no capítulo 1 deste trabalho. Contudo, ao analisarmos as duas orientações, percebemos que não é possível afirmar que são orientações na perspectiva formativa cognitivista:

**Releia seu texto** observando se deu conta de sua intenção. **Para isso, procure ler a crônica como se fosse a primeira vez**, como se não fosse você o autor do texto (OD2, p. 220, grifo nosso).

Antes da versão final, troque seu texto com um colega para que ele faça observações que o ajudem a melhorar ou ajustar seu texto. Você vai contribuir com o trabalho dele do mesmo modo (OD2, p. 220).

A primeira orientação solicita ao estudante que releia a sua crônica e, para fazer isso, ele deve ler o texto com os olhos de “como se fosse a primeira vez”. Essa indicação de procedimento tem por pressuposto que, ao ler “como se não fosse o autor”, o estudante tenha criticidade em relação ao texto. No entanto, isso não constitui uma operação didática de avaliação, uma vez que recai no subjetivismo do certo ou errado sem nenhum referencial de apoio. Para se constituir como uma avaliação formativa cognitivista, seria necessária a construção dos critérios e sua apropriação pelos estudantes (NUNZIATI, 1990) para regularem as suas ações durante a execução da tarefa. E, para se constituir como uma avaliação formativa neobehaviorista, os critérios poderiam ser fornecidos aos estudantes pelo livro ou pelo professor para servir de referencial de correção do produto, geralmente após a sua realização. Entretanto, o livro não fornece critérios e não indica quem, quando, nem como eles serão construídos. Assim, não é possível atribuir à orientação uma característica de atividade avaliativa na perspectiva didática.

Em relação à segunda orientação, constitui o que Allal e Michel (1993) chamam de *avaliação mútua*. Contudo, essa estratégia perde seu sentido didático sem o referencial necessário à atividade de avaliação, tal como afirmamos acima. O estudante pode ler o texto do colega, mas isso não garante que os comentários possam ser adequados e tenham uma finalidade de auxílio à autoavaliação do estudante em relação ao seu desempenho e ao produto escrito realizado. Sem um referencial, a avaliação mútua recairia no subjetivismo, no que cada estudante toma como certo e errado em relação ao objeto feito. Assim sendo, não pode ser uma estratégia que possa ser classificada em determinada perspectiva teórica de avaliação

Além disso, a ficha de *autoavaliação* que consta ao final do capítulo (ver anexo I) serve, como informa o livro, para “fazer um balanço” da aprendizagem de maneira geral, não especificamente em relação à avaliação na produção escrita. Na rubrica “meu desempenho”, a orientação é que o estudante observe o quadro com os tópicos de conteúdo do capítulo e avalie o seu desempenho em “avancei em”, com registro no caderno dos itens em que o estudante melhorou, “preciso rever”, com registro no caderno dos itens em que o estudante melhorou, e “outras observações e/ou atividade”.

Pois bem, essa autoavaliação, ao apresentar uma rubrica “preciso rever”, mostra uma característica de avaliação somativa interna. Contudo, essa proposta só teria validade se houvesse ocorrido um diagnóstico. Se em cada item de conteúdo o estudante tivesse um parâmetro para traçar um perfil inicial daquilo que ele “aprendeu”, daquilo que ele “aprendeu parcialmente” e daquilo que ele “não aprendeu” para poder comparar com o perfil final

proposto pela autoavaliação. Sem o perfil inicial, o estudante não conseguirá saber se “avançou” e se ele precisa “rever” etc.. Desta feita, tal como está, em relação à avaliação da escrita, não poderia indicar uma finalidade de remediação da aprendizagem, característica da avaliação formativa neobehaviorista. Assim sendo, por não se constituir como um teste formativo e não apresentar um referencial que ajude o estudante a julgar a sua produção e o seu próprio desempenho após a aprendizagem (critérios em cada item), a autoavaliação que está no capítulo não apresenta as características necessárias para se compor como um instrumento de avaliação na perspectiva neobehaviorista, nem em uma modalidade de avaliação somativa interna.

Assim, realizada análise de OD2, chegamos à conclusão de que a concepção de escrita está alinhada ao modelo de redação tal como descrito por Chabanne e Bucheton (2002), e a concepção de avaliação na produção escrita não apresenta dados suficientes para indicar qual a concepção das estratégias de avaliação indicadas na tarefa e qual a orientação teórica do instrumento de autoavaliação.

Essa conclusão corrobora o que apontamos para OD2 em relação à avaliação da aprendizagem e em relação à avaliação na aprendizagem de escrita. Em ambas, o manual do professor não apresentou dados de uma operação de avaliação. Não indicou quem iria avaliar, quando, visando quais objetivos etc.. Na avaliação da aprendizagem, existe a menção a instrumentos e momentos de avaliação elaborados pelo professor, mas não cita quais instrumentos e quando esses momentos ocorreram. Há uma situação semelhante à discussão sobre a avaliação da escrita, na qual são citados critérios relativos às condições de produção de gêneros textuais, mas não há menções sobre as outras variáveis da avaliação: quem vai usar os critérios, quando irá usá-los, para qual finalidade. Constituindo-se mais como uma dissertação sobre os critérios do que uma proposta de avaliação da escrita. Assim sendo, é possível afirmar que OD2 não possui propostas de avaliação da aprendizagem e de avaliação na atividade de escrita, e também não possui um projeto didático-avaliativo da escrita.

### 5.2.3 Projeto didático-avaliativo da escrita de OD3

Assim como ocorre em OD2, o projeto didático-avaliativo da escrita em OD3 não focaliza a tarefa de escrita em apenas uma seção. Ela está distribuída ao longo do capítulo com várias seções de apoio à tarefa específica de escrita, a qual se concentra em duas seções do capítulo. Essa proposta com duas seções de escrita já evidencia um diferencial em relação aos projetos didáticos das obras anteriores, uma vez que não se faz apenas uma tarefa de

escrita, mas duas, o que mostra uma articulação do projeto didático do capítulo em sequências: o próprio sumário de OD3 (ver Anexo D) indica essa articulação com a indicação de “leitura 1” e “leitura 2” às partes que compõem o capítulo. Poderíamos dizer, sem análise, que se trata de um projeto didático inspirado na sequência didática do gênero (DOLZ; NAVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), contudo, com a análise, chegamos à conclusão de que a tarefa de escrita em OD3 possui características de semelhança com o modelo de *produção escrita e avaliação criteriada* e a concepção de avaliação na escrita possui indicativos para uma *avaliação formativa cognitivista*. Focalizamos, inicialmente, as tarefas específicas, depois a articulação delas com as outras seções e, por fim, a avaliação no projeto didático de escrita em OD3.

A primeira tarefa de escrita em OD3 (ver Anexo J) está esquematizada em um texto inicial, um trecho de um artigo de opinião, inscrito sob a rubrica “aquecimento”, que solicita, para listar informações no texto, que indiquem um posicionamento do autor do texto. Logo abaixo, há a apresentação de três momentos que caracterizam a tarefa de escrita: “Proposta”, “Planejamento e elaboração do texto” e “Avaliação e reescrita do texto”.

No momento relativo à proposta, são destacados trechos de dois artigos de opinião cujo tema é o consumo e sua relação com a adolescência, trechos que apresentam pontos de vista distintos em relação ao tema em questão. No início, solicita ao estudante que leia os textos e escreva um artigo de opinião sobre esse tema. Essa proposta busca situar o estudante na discussão, que deve ser objeto do texto.

O próximo momento é o de planejamento e elaboração do texto. Diferentemente de OD1, que não apresentou a parte de execução da tarefa, e de OD2, que solicita a escrita de um rascunho sem as orientações operacionais para tal, OD3 traz seis orientações ao estudante para auxiliá-lo a “compor uma estrutura argumentativa adequada” (OD3, p. 187). Essas orientações podem ser caracterizadas como critérios que auxiliam no desenvolvimento operacional da escrita. Transcrevemo-las abaixo e comentamos cada uma:

- a) **Defina qual será a premissa** apresentada no artigo de opinião. Nela, deverá haver um problema relacionado a consumo e adolescência.
- b) Para **fundamentar ideia inicial, apresente argumentos**. Para tanto, **utilize os textos presentes na proposta** de produção e **faça pesquisas em jornais, revistas, e sites** dedicados às relações de consumo no mundo contemporâneo. Ao redigir o texto,  **mencione a fonte das informações**.
- c) Ao elaborar a argumentação, lembre-se de **utilizar provas concretas, dando dados numéricos e apresentação de fatos comprovados**, exemplos relevantes, entre outros. Também é conveniente haver outras vozes no texto além da sua – os chamados **argumentos de autoridade**.
- d) **Apresente uma ou mais propostas de solução**, e  **finalize o seu texto reforçando a premissa ou reformulando-a**.

e) O artigo de opinião poderá ser escrito em primeira pessoa do singular ou do plural, de acordo com a sua intenção.

f) **Dê um título que apresente, indiretamente, a sua opinião** sobre o assunto e, ao mesmo tempo, seja atraente para o leitor (OD3, p. 187, grifo nosso).

A primeira operação, “**defina qual será a premissa**”, orienta o estudante no que deve vir no início do texto: é preciso definir a premissa da qual irá se tratar ao longo do artigo de opinião, relacionando-a ao tema “consumo e adolescência”. Esse critério não apenas orienta a atividade, mas também remete àquilo que foi ou deveria ser objeto de discussão/de aprendizagem antes da seção de “produção”. Ao voltarmos ao início do capítulo, nas questões de “Estudo ao texto”, especificamente as questões “2, 3 e 4” (ver Anexo K), vemos que elas auxiliam os estudantes na identificação da orientação discursiva, que deve ter uma introdução, com o estabelecimento de uma premissa, com a necessidade de fundamentação dessa premissa em argumentos, em dados que apoiem aquela ideia. Logo, o critério não apenas define o que deve ser feito, ele auxilia o estudante na regulação da atividade, ajudando-o a retomar o que já foi estudando e colocando isso como parâmetro para a ação da escrita.

A segunda operação, “**fundamentar a ideia inicial**”, traz quais atitudes procedimentais devem ser tomadas pelos estudantes para fundamentar a ideia. Eles devem “**apresentar argumentos**” e, para isso, há a indicação de onde eles devem procurar esses argumentos: “**utilize os textos presentes na proposta**”, “**faça pesquisas em jornais, revistas, sites [...]**”. E, na sequência, na terceira operação, mostra ao estudante o que deve fazer para elaborar os argumentos: eles devem utilizar “**provas concretas**”, “**dados numéricos**” e “**fatos comprovados**” para apoiar a ideia. Esses critérios poderiam não fazer sentido algum para os estudantes, no entanto, isso foi objeto de discussão/de aprendizagem antes da produção, numa subseção destinada à construção de argumentos no artigo de opinião (ver Anexo L).

As três últimas orientações auxiliam o escrevente: na finalização do artigo, indicando que esse deve apresentar uma ou mais “**propostas de solução**”, que foi objeto também no início do capítulo, nas questões 4, 5 e 6 (ver Anexo K) ; no esclarecimento da pessoa do discurso que o estudante deve usar para escrever; e na escrita do título, que deve apresentar indiretamente a opinião do autor e ser atraente ao leitor.

Essa sequência de operações dispostas no projeto didático de escrita de OD3 apresenta semelhança com o que Chabanne e Bucheton (2002) chamam de “*modelo de produção escrita e de avaliação criteriada*”, que discutimos no capítulo 2 deste trabalho.

Nesse modelo, os processos de escritura, de manuseio do languageiro, são elucidados para o escrevente e descritos em etapas, tal como acima está demonstrado, com a descrição dos componentes do artigo de que são disponibilizados ao estudante na rubrica de “Planejamento e elaboração do texto” (CHABANNE; BUCHETON, 2002). E, também, essas orientações constituem um dispositivo de auxílio tanto para preparar os estudantes para a atividade de escrita, lembrando-os aquilo que será subsídio para a execução da tarefa, quanto para acompanhar a tarefa de escrita, permitindo que eles releiam a sua produção nas várias etapas, comparando-a ao dispositivo de avaliação, aos critérios de execução.

Essas orientações não buscam avaliar o texto no sentido de estar correto ou incorreto, se faltam partes, num sentido somativo interno para a correção do texto. Elas são critérios de trabalho, de *regulação da atividade* de escrita do aprendente, durante a execução da tarefa. Logo, caracterizam uma modalidade de *avaliação formativa na perspectiva cognitivista* (ALLAL, [1979]1986). Nessa perspectiva, a autorregulação é uma das estratégias fundamentais para a execução da atividade do sujeito e, nessa tarefa de OD3, esses critérios permitem o que Panadero e Alonso-Tapia (2014a) chamam de **atividade observação**, que é a capacidade de comparar o que se está fazendo com algum tipo de critério que permita avaliar esse processo durante o curso da ação. Ao escrever o artigo de opinião, o estudante poderá, a todo o momento, auto-observar o seu desempenho, comparar o que está fazendo observando o com critério, possibilitando a ele regular sua atividade e, por conseguinte, regular a execução da tarefa de escrita.

O último momento da tarefa, “**Avaliação e reescrita do texto**” (ver Anexo J), permite ao estudante, mesmo depois de serem fornecidos critérios para a autorregulação da sua atividade de escrita, avaliar a própria produção por meio de uma *ficha avaliativa*. Nela, são fornecidas quatro perguntas que sintetizam o que é esperado que o objeto escrito contenha em termos de: estruturação (apresentação da premissa, exposição dos argumentos, proposta de solução e conclusão); adequação ao tema proposto; conclusão, que retoma a premissa e os argumentos; escrita do texto na primeira pessoa do singular ou do plural. Essa *ficha avaliativa* apresenta característica de uma modalidade de avaliação somativa interna, cujo objetivo é a *correção do produto*, do texto escrito. Ela permite ao estudante a constatação do que falta no produto para reescrevê-lo. Apesar dessa orientação à perspectiva formativa neobehaviorista da ficha, o que se destaca enquanto mobilizadora da atividade é a modalidade formativa que se apresenta na execução da tarefa.

Depois dessa primeira tarefa de escrita, o livro recomeça a proposta didático-avaliativa (ver Anexo M) com outro texto inicial, com perguntas de estudo a esse texto, com

esclarecimentos sobre a relação texto e público leitor, com uma tarefa de comparação dos dois textos iniciais, buscando identificar neles o assunto, a premissa, os argumentos e como esses estão estruturados no texto, além de uma seção sobre a opinião pessoal do estudante antes de retomar a tarefa específica de escrita do novo artigo de opinião.

Essa nova tarefa de produção (ver anexo N) apresenta os momentos didáticos da tarefa anterior: “proposta”, “planejamento e elaboração do texto” e “avaliação e reescrita do texto”; contudo, contém alguns diferenciais: o número de critérios de trabalho, para a autorregulação do estudante, é maior e apresenta uma subdivisão de planejamento e de elaboração. Mesmo assim, esses critérios ainda apresentam características de uma modalidade de avaliação formativa, na perspectiva cognitivista: busca regular a ação do escrevente sobre a tarefa. Além desse diferencial, a *ficha avaliativa* é para servir de base para a *avaliação mútua*. A orientação é para que o estudante: “1. Troque o texto com um colega e avalie o artigo dele”. (OD3, p. 199), e não apenas troque, mas use a ficha para servir de instrumento para guiar a avaliação. Situação bem diferente de OD2, que solicita a troca da produção entre os estudantes, mas sem dar-lhes o referencial de julgamento, no caso, a ficha com os critérios.

Além das tarefas de escrita, o final do capítulo traz uma *ficha de autoavaliação* (ver Anexo O). Essa ficha é colocada no rodapé da página e acompanha uma seção de início que tem a finalidade de ajudar os estudantes a rememorarem o que foi aprendido no capítulo. Essa seção apresenta tópicos de conteúdo e seus respectivos subtópicos, com a descrição de suas funcionalidades. Dentre os tópicos apresentados, dois nos interessam diretamente: “**Artigo de opinião (recurso argumentativos)**” e “**Estrutura utilizada em artigos de opinião**”. Estes tópicos trazem várias características do gênero artigo de opinião que deveriam ter sido aprendidas pelos estudantes e colocadas em ação nas tarefas. Pois bem, esse resumo do que deveria ter sido aprendido, e que é colocado na seção de rememoração, é alvo direto da *autoavaliação*, proposta na ficha. Ao ler a seção, o estudante terá um referencial do que deveria ter alcançado em termos de aquisição de esquemas (PIAGET, 1975) e criará para si uma representação, a qual poderá comparar isso com as suas aquisições reais, com o que foi efetivamente aprendido. E o gatilho dessa comparação é justamente a *ficha de autoavaliação*, que, por meio de questionamentos, auxiliará nesse processo.

Essa orientação para o uso da ficha indica uma modalidade de *avaliação somativa*, que busca fazer um balanço do que foi aprendido. Ela ocorre depois da ação de aprendizagem e busca certificar ao próprio estudante as suas aquisições e aquilo que não conseguiu alcançar.

Assim sendo, com a análise e a discussão realizada, podemos afirmar que as tarefas de escrita em OD3 possuem características de semelhança com o modelo de “*produção*

*escrita e avaliação criteriada*” e a concepção de avaliação na escrita possui indicativos para uma *avaliação formativa cognitivista*.

Esse projeto didático-avaliativo de OD3 difere das propostas de avaliação da aprendizagem e de avaliação na aprendizagem da escrita descritas no manual do professor da mesma obra didática, que analisamos anteriormente. No manual, vimos que as propostas estão alinhadas à perspectiva da *avaliação formativa neobehaviorista*. Nelas, o avaliador é sempre o professor, que com a avaliação, busca corrigir o ensino, aperfeiçoar a sua intervenção pedagógica. Agora, no projeto didático-avaliativo da escrita, a modalidade “avaliação reguladora” proposta por Antoni Zabala (1998 apud OD3, p. 300) e que constitui a proposta de avaliação da aprendizagem do manual, é usada na perspectiva do estudante, para auxiliá-lo na produção escrita, usando os *critérios* como *instrumentos* para *regulação da aprendizagem*.

Com relação à disparidade entre propostas do manual do professor e projeto-didático avaliativo, nossa hipótese para o fenômeno é a mesma lançada quando nos referimos à disparidade de concepções nas propostas avaliativas de OD1: uma divergência de autoria na obra. Como desenvolvemos uma pesquisa documental, não tivemos e nem temos dados suficientes para confirmar ou refutar essa hipótese. Contudo, é relevante evidenciá-la, pois mostra que numa mesma obra didática podem coexistir duas orientações avaliativas concorrentes, o que certamente poderia prejudicar o andamento da atividade didática no caso do uso do material em uma situação real de ensino e de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, investigamos a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita em obras didáticas de língua portuguesa, uma vez que os documentos de referência para a educação em línguas no Brasil indicam que os recursos de avaliação nas obras devem estar alinhados à perspectiva teórica da avaliação formativa cognitivista, cuja função é a regulação da aprendizagem. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental com obras didáticas de língua portuguesa, aprovadas e recomendadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro e do Material no ano de 2017 (BRASIL, 2016).

Inicialmente, realizamos uma discussão teórica sobre avaliação da aprendizagem para definirmos em qual geração de avaliação se situa a avaliação formativa de perspectiva cognitivista, a qual se alinha ao que Guba e Lincoln (2011) chamam de terceira geração de avaliação ou geração do juízo de valor. Nessa geração, é destacado o papel ativo do avaliador na atividade avaliativa, em especial, o papel do aprendente, sujeito ativo do processo de avaliação na perspectiva formativa cognitivista (ALLAL, [1979]1986; MOTTIER LOPEZ, 2015).

A discussão sobre as gerações possibilitou que delimitássemos as variáveis que estão em jogo numa operação de avaliação, tal como especificou Hadji (1994), e estabelecêssemos as características de uma avaliação formativa, que sintetizamos no quadro adaptado de Maccario (1988) na seção 1.1 deste trabalho.

Especificadas as características, realizamos um levantamento histórico-teórico sobre a ideia de avaliação formativa para delimitarmos a perspectiva teórica da qual estávamos tratando. Discutimos a avaliação formativa de primeira hora, atribuída a Cronbach (1963) e Scriven (1966), cuja função principal é a correção de programas de ensino. Discutimos também a avaliação formativa derivada dessa primeira perspectiva, a qual ficou conhecida como avaliação formativa neobehaviorista, atribuída a Bloom e colaboradores ([1971]1983). Nessa perspectiva, a avaliação formativa não tinha somente a função de corrigir um programa, mas também deveria corrigir o ensino e remediar a aprendizagem.

Essa perspectiva de avaliação formativa enquanto correção do ensino logo perdeu força no contexto acadêmico francófono com as propostas do grupo de Jean-Jacques Bonniol e Georgette Nunziati, que deram início ao que, mais tarde, Scallon chamaria de avaliação formadora, em contraposição à avaliação formativa, como era chamada a avaliação neobehaviorista.

Na avaliação formadora, o princípio e o fim da avaliação formativa não deveriam ser a correção do ensino, mas a regulação da aprendizagem. Era necessário, como afirmou Nunziati (1990), que os estudantes se apropriassem dos critérios somativos dos professores antes da avaliação somativa, para que assim pudessem redirecionar a própria aprendizagem. Era o início do que Allal ([1979]1986) chamaria de perspectiva cognitivista da avaliação formativa. No entanto, nesse momento, essa função da avaliação não havia sido conceituada como tal, sendo apenas uma prática. Foi Jean Cardinet que publicou, em 1977, um artigo definindo o papel dessa nova avaliação formativa: regular o processo.

Definida a perspectiva, discutimos os principais conceitos que dela derivam: o de regulação e o de autorregulação, para que pudéssemos, além de realizar a análise, ler os documentos de referência para a educação em línguas a fim de neles constatar qual era a perspectiva de avaliação que deveria ser adotada pelas obras didáticas aprovadas pelo PNLD.

Nessa leitura, que abrangeu os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Guia do PNLD, constatou-se que a perspectiva teórica dos documentos é efetivamente a avaliação formativa francófona como nomeou Fernandes (2008), ou avaliação formativa cognitivista.

Feita essa constatação, a relacionamos à escrita, fazendo um levantamento dos modelos teóricos de escrita e sua relação com a atividade avaliação. Vimos o modelo de escrita enquanto “redação”, prática antiga no ensino escolar da escrita, que a concebe como “expressão do pensamento”. Vimos, também, outros modelos, como o de Hayes e Flower (1980), a “sequência didática” e os seus respectivos aspectos avaliativos, para podermos ler os documentos de referência para a educação em língua e verificar a concepção de escrita e de avaliação da escrita por eles adotada.

Numa leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), constatamos que as orientações para atividade de escrita lá presentes apresentam algumas semelhanças com modelo de Hayes e Flower (1980), também conhecido como modelo de processamento da escrita, e também apresenta orientação para a atividade de escrita, de viés mais discursivo, que propõe categorias como “transcrição”, “reprodução”, “decalque” e “autoria” de discursos alheios para o desenvolvimento no estudante da competência em escrita.

Contatamos, também, que a concepção de avaliação da escrita do documento é derivada da perspectiva cognitivista da avaliação formativa, uma vez que lá há menção aos critérios, à produção dos estudantes e à necessidade do juízo de valor para a avaliação da produção.

Tendo chegado à constatação de que a perspectiva teórica de avaliação da aprendizagem nos documentos de referência é a avaliação formativa cognitivista, e a concepção de atividade de escrita enquanto atividade criteriada, realizamos a contextualização da ideia de obra didática ou livro didático no Brasil, esclarecendo o termo “obra didática” (BRASIL, 2015, 2015a) relacionada ao conceito de “livro didático” (BATISTA, 2003). Além disso, discutimos as funções essenciais dos livros didáticos descritas por Choppin (2004), dando especial atenção às funções referencial (de suporte para os conteúdos) e instrumental (de pôr em prática um método de aprendizagem) para definir obra didática enquanto dispositivo (WEISSER, 2010) para regulação na aprendizagem da escrita.

Toda essa discussão sobre avaliação formativa, escrita e obras didáticas ofereceu-nos um instrumental conceitual necessário para a interpretação das obras didáticas de língua portuguesa na busca por responder as questões de pesquisa que estabelecemos: Que concepções de avaliação despontam das obras didáticas de língua portuguesa aprovadas no programa nacional do livro e do material didático e que estão em circulação no Brasil? Qual(quais) modelo(s) de escrita embasa(m) as atividades e quais as suas orientações de avaliação? Que critérios, estratégias e instrumentos de avaliação relativos ao ensino e à aprendizagem da escrita são utilizados nas obras didáticas? Eles estão em consonância com a perspectiva de avaliação formativa, da regulação?

Para responder a essas questões de pesquisa, estabelecemos como objetivos: a) analisar as concepções de avaliação que emergem das orientações dos manuais do professor em obras didáticas de língua portuguesa; b) analisar as concepções de avaliação que despontam das atividades de escrita nos livros do estudante; c) verificar se os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, que estão presentes nas obras didáticas, estão coerentes com as concepções de avaliação da escrita recomendadas nos documentos de referência para a educação em línguas.

Para alcançar esses objetivos, selecionamos um *corpus* com obras didáticas de língua portuguesa, fundamentado nos seguintes critérios: 1) tempo: de 2010 a 2017, uma vez que é o período em que os dados estatísticos concernentes às aquisições das obras didáticas de língua portuguesa estão disponíveis no sítio online do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); 2) obras mais adquiridas do 9º ano do ensino fundamental: as obras didáticas mais adquiridas são aquelas que mais estão circulando nas escolas brasileiras; escolhemos as obras do 9º ano do Ensino Fundamental, por acreditarmos que nelas o investimento didático na autonomia e na autorregulação da aprendizagem seria mais evidente.

Escolhemos as edições mais recentes de cada obra, as aprovadas no PNLD 2017, pois são as que provavelmente apresentariam um projeto didático mais atual em termos de transposição dos objetos de conhecimento, além de estarem mais aperfeiçoadas/validadas quanto aos critérios de seleção do PNLD e de cumprimento das orientações dos documentos de referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação no Ensino Fundamental.

Para constituição dos dados que analisaríamos das obras, realizamos uma investigação documental, na qual nos valem do levantamento e correlação de informações, como técnicas de constituição de dados qualitativos. Seleccionamos, primeiramente, as unidades que traziam uma rubrica que tivesse como foco a atividade de escrita e os seus usos públicos, os quais são prioridade do ensino de língua portuguesa conforme os PCN (BRASIL, 1998b). E, finalmente, justificamos a escolha de apenas uma unidade de cada obra.

Para análise, seleccionamos dois grandes eixos que sintetizavam as diversas variáveis da avaliação (categorias), a fim de caracterizar a função da avaliação nas atividades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita. Esse dois eixos são: a) proposta avaliativa dos manuais do professor, com as propostas de avaliação da aprendizagem e as proposta de avaliação na aprendizagem da escrita nos manuais do professor; b) projeto didático-avaliativo da escrita nos livros do estudante. Esses eixos constituíram nosso objeto de análise, o qual foi interpretado com base no método interpretativista de pesquisa (Cf. MOITA LOPES, 1994).

Ao analisar as obras didáticas, chegamos aos seguintes resultados em relação às propostas de avaliação nos manuais do professor: a) que os manuais do professor das obras didáticas analisadas apresentavam propostas de avaliação da aprendizagem na perspectiva da *avaliação formativa neobehaviorista*, na qual o professor é sempre o agente da avaliação e a função da avaliação é corrigir o ensino e remediar a aprendizagem; b) que os manuais do professor apresentavam propostas de avaliação na aprendizagem da escrita em prismas diferenciados, um na perspectiva da *avaliação formativa cognitivista* e outro na *avaliação formativa neobehaviorista*; c) que um mesmo manual apresentava divergência de propostas no que concerne à avaliação da aprendizagem e à avaliação na aprendizagem da escrita; d) que um dos manuais analisados sequer apresentou proposta de avaliação.

Em relação aos projetos didático-avaliativos dos livros do estudante, chegamos aos seguintes resultados: a) que o modelo teórico de escrita é variado, indo desde o modelo “redação”, passando pelo modelo de “processamento da escrita”, até o modelo “produção escrita e avaliação criteriada”; b) que perspectivas teóricas também eram variadas, conforme o modelo de escrita; c) que, diferentemente do direcionamento dado pelo manual do professor, os instrumentos de avaliação (critérios) estavam no direcionamento para uso do estudante; d)

que os critérios em dois dos projetos tinham a função de ajudar o estudante a corrigir o produto já realizado, no entanto, sem que houvesse a construção dos critérios antes do seu uso, o que provavelmente inviabilizaria a sua eficácia enquanto referencial; e) que somente um projeto didático-avaliativo estava alinhado à perspectiva da avaliação formativa cognitivista;

Esses resultados nos mostram que as concepções de avaliação da aprendizagem que emergem das orientações dos manuais do professor nas obras didáticas de língua portuguesa analisadas, que compõem os livros mais adquiridos pelo PNLD, são concepções de avaliação na perspectiva da avaliação formativa neobehaviorista, na qual o professor é o sujeito da avaliação. Essa concepção não se alinha à concepção de avaliação proposta nos documentos de referência para a educação em línguas, que privilegiam a avaliação enquanto regulação, que deve ocorrer em todo o processo educativo. Nossa hipótese é que, os autores, editores e demais responsáveis pelo processo de transposição didática dos saberes de referência para as obras tinham como concepção de manual escolar a ideia do “livro novo”, um manual que hibridiza os gêneros “antologia, gramática e aula” (BUZEN, 2005) e, por isso, as variáveis da avaliação estão sempre na perspectiva do professor, uma vez que a obra didática tem essa função, de instrumento do professor.

Além disso, esses resultados nos mostram que as concepções de avaliação nas obras didáticas, que despontam das atividades de escrita nos livros do estudante, não privilegiam o uso da avaliação para a regulação na aprendizagem da escrita. Apesar de apresentar critérios de avaliação, estes poderiam fazer pouco sentido para os estudantes, uma vez que não foram construídos ao longo da unidade didática. E como afirmou Nunziati (1990), para que um critério seja um instrumento de autoavaliação, é necessário que o estudante dele se aproprie. Sem isso, não há capacidade de o critério possibilitar a regulação da escrita durante atividade, ou a correção após.

Esses resultados mostraram, ainda, que os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação que estão presentes nas obras didáticas, em sua maioria, não estão coerentes com a concepção de avaliação da escrita recomendada nos documentos de referência para a educação em línguas, com exceção de uma obra, que os adota na perspectiva da regulação da aprendizagem. Contudo, essa obra não é tão adquirida no PNLD, estando em terceiro lugar no número de aquisições nos últimos anos. Isso nos mostra que, apesar de passados mais de vinte anos da edição dos PCN, a função da avaliação nas obras didáticas de língua portuguesa ainda é auxiliar o professor na regulação do ensino e não o estudante na regulação da aprendizagem.

Em pesquisas futuras, pretendemos ampliar o escopo das obras analisadas, cobrindo todas as seis obras aprovadas no PNL D 2017 para, assim, podermos investigar a função da avaliação em todas as obras do Programa.

Além disso, pretendemos nos aprofundar nas hipóteses levantadas durante a análise e que não foram respondidas em virtude da natureza da pesquisa que desenvolvemos. A disparidade de concepções de avaliação da aprendizagem e avaliação na aprendizagem da escrita numa mesma obra didática nos mostra um nicho de investigação que ainda precisa ser explorado, para que o dispositivo “obra didática” possa ser aperfeiçoado e contribua mais e melhor para a aprendizagem da escrita quando usado nas situações de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcela Bandeira de Mello. **Livro didático de língua portuguesa: implicações sobre o processo de avaliação e o ensino**. 2014. 72f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ALLAL, Linda. Vers une implication active de l'élève dans le processus d'évaluation formative. **Educateur** (revue de la SPR), v. 30, 1984. p.22-26.

\_\_\_\_\_. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, Ph. (org.) **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, [1979] 1986. p. 175-209.

\_\_\_\_\_. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In: M. Huberman (ed.), **Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988. p. 86-126.

\_\_\_\_\_. Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: Promesses et pièges de l'autoévaluation. In: DEPOVER, Christian; NOËL, Bernadette. **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs**. Bruxelles: De Boeck, 1999. p. 35-56.

ALLAL, Linda; MICHEL, Yviane. Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (Org.). **Didactique du français et évaluation formative**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1993. p. 239-264.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

BARBIEUX, Julien. Le feedback dans le cadre de l'évaluation par compétences. **Education**. 2015. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01229044>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira; MAFRA, Gabriela Martins. Didatização da produção escrita em livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, 2018. p. 135-154

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 529-575.

\_\_\_\_\_. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001. 58p.

\_\_\_\_\_. A avaliação nos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu. (org.). **Leituras, história e história da leitura**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 529-575.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v.5, n.1, p.7-74, 1998.

\_\_\_\_\_. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, John. **Assessment and learning**. London: Sage, 2006a. p. 9-25.

\_\_\_\_\_. Developing a theory of formative assessment. In: GARDNER, John. **Assessment and learning**. London: Sage, 2006b. p. 81-100.

BLOOM, Benjamin S.. Learning for mastery. **Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)**, v. 1, n.2, 1968. p.1-12.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F.; **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Paulo: Pioneira, [1971]1983.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London, UK: George Allen & Unwin, [1933]1973.

BONNIOL, Jean-Jacques. Sur les regulations du fonctionnement cognitif de l'élève: contribution à une theorie de l'évaluation formative. In: Atelier de recherche sur l'évaluation des résultats scolaires: motivations et réussite des élèves, 1989, Liège. **Anais...** Strasbourg: Conseil de L'Europe, 1989.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Português – 9º ano**. São Paulo: Ática, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 17 maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 106 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 02/2015 – CGPLI / Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 83 p. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/centrais-de>

conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=9518:pnld-2017-edital-consolidado-10-06-2015>. Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 04/2015 – CGPLI** / Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015a. 75 p. Disponível em: < <https://www.fnnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>>. Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017a. 39 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. 597 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do livro: histórico**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2019. Disponível em: “<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist>”. Acesso em: 15/01/2019.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade do ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, SP: [s.n], 2005.

BRITANNICA. **Scientific theory**. In: Encyclopædia Britannica Online. 2018. Disponível em: <https://www.britannica.com/science/scientific-theory>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRUCE, Bertram; COLLINS, Allan; RUBIN, Ann D.; GENTNER, Dendre. A cognitive science approach to writing. **Technical Report**, n. 89. Urbana-Champaign: University of Illinois, 1978.

BRUNER, Jerome S.. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1960]1973.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero discursivo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n], 2005.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n], 2009.

\_\_\_\_\_. Livro didático de língua portuguesa. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG, 2019. (online).

Disponível em : <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em : 20 abri. 2019.

BURTON, John K.; MOORE, David M. (Mike); MAGLIARO, Susan G. Behaviorism and Instructional Technology. In: JONASSEN, David H.. **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**: a project of the Association for Educacional Communications and Technology – David H. Jonassen (org.). 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. 3-36.

CARDINET, Jean. Objectifs éducatifs et évaluation individualisée. Neuchâtel: IRDP, 1977. In: CARDINET, Jean. **Evaluation scolaire et mesure**, 1988. p. 63-117.

\_\_\_\_\_. L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In: WEISS, J. **L'évaluation: problème de communication**. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), Cousset, Delval, 1991. p. 199-213.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI. História das principais editoras e suas práticas comerciais. **Revista Em Questão**. Porto Alegre, v. 11, n. 2. pp. 281-312, jan/jul 2005.

CAMBRIGDE. Cambridge International Dictionary of English Online. **Document**. Cambridge/UK: Cambridge University Press 2019. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/document>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Cambridge International Dictionary of English Online. **Theory**. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2019a. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/theory>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – 9º ano**. 9. ed. reform., São Paulo: Saraiva, 2015.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. In: CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. **Ecrire en ZEP, Un autre regard sur les écrits des élèves**. Delagrave/CRDP Versailles, Cap. 2b, 2002. p. 1-12. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922>>. Acesso em: 02 abri. 2019.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p 549-566, 2004.

CRONBACH, Lee J. Course Improvement through Evaluation. Teachers College Record, Vol. 64, Nº. 8, Maio 1963, reimpresso em New Curricula (Ed. R, Heath, Pub. Harper & Rowe 1964, pp. 231-248). In: STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas (Eds.). **Evaluation Models**. Viewpoints on Education and Human Services Evaluation. 2. ed. vol. 49. Dordrecht: Springer, 2000. p. 235-247.

COMTE, Auguste. Cours de philosophie positive. In: **La science sociale**. France: Gallimard, [1842]1972.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana, ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. **El constructivismo en el aula**. 18. ed. Madrid: Graó, [1993]2007.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. **A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do português**. 1992. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 1992.

CUNHA, Myriam Crestian. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. **Moara**, n. 9, jan./jun.1998, p. 105-133.

CUNHA, José Carlos Chaves da; CUNHA, Myriam Crestian. Os campos da lingüística teórica, da lingüística aplicada e do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. DAHLET, Véronique Braun (coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2011. p. 223-242.

DE KETELE, Jean-Marie. **Observer para educar**. Observación y evaluación em la práctica educativa. Trad. de Eulália Bassedas. Madrid: Visor, [1980]1984. p. 152.

\_\_\_\_\_. Une première lignée de modeles. **L'évaluation**: approche descriptive ou prescriptive?. Bruxelles: De Boeck, 1986. p. 249-253.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEVELAY, Michel. **De l'apprentissage à l'enseignement**: pour une épistemologie scolaire. 3. ed. Paris: ESF, 1993.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DIONISIO, Ângela. Paiva. Livros didáticos de Português formam professores?. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, 2002, Brasília. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação** – Simpósios. Brasília: MEC, 2001. v. 1. p. 82-88. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 15 de set. de 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores (org.). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUBOIS, Aline. **Mise en place d'une situation de remédiation**: quand un carré rencontre un cube. Concours de recrutement. Professeur des écoles. IUFM de Bourgogne. 2004. Disponível

em: [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04\\_0261287H.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0261287H.pdf). Acesso em: 29 fev. de 2019.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXOJR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação** – 9º ano. São Paulo: Editora Ática, 2010.

FERNANDES, Domingos. Por uma teoria da avaliação formativa no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FIDALGO, Sueli Salles. Livros Didáticos e Avaliação de Aprendizagem: uma Revisão Teórico-Prática. In: Maria Cristina Damianovic. (org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. 1ª ed. Taubaté/SP: Cabral - Universitária, 2007. p. 287-318.

FIGUEIREDO, Nébia Maria de Almeida. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2007.

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas; CBL – Câmara Brasileira do Livro; SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros. **Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro**. São Paulo: FIPE CBL/SNEL, 2019. Disponível em: <<http://cbl.org.br/downloads/fipe>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

FLAVELL, John. H.. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 1979. p. 906-911.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GALLISON, Robert. Oú va la didactique du français langue étrangère ?. **Études de Linguistique Appliquée**, nº 79, 1990. p. 9-34.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) *et al.* **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.

GEORGES, Fanny; PANSU, Pascal. Les feedbacks à l'école: un gage de régulation des comportements scolaires. **Revue française de pédagogie** [Online], nº 176, Jul-Set, 2011. p. 101-124. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rfp/3239>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIPPS, Caroline. **Beyond testing: towards a theory of educational assessment**. Londres: Falmer, 1994.

\_\_\_\_\_. Socio-cultural aspects of assessment. **Review of Research in Education**, v.24, p. 355-392, 1999.

GIPPS, Caroline.; STOBART, Gordon. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, Thomas.; STUFFLEBEAM, Daniel. **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 549-576.

GRÉGOIRE, Jacques. **Évaluer des apprentissages**: les apports de la psychologie cognitive. Bruxelles: De Boeck, 1996.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Effective evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de quarta geração**. Trad. Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Trad. Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: por quê? como? Visando um ensino com orientação construtivista. Pinhais: Melo, 2011.

HALLIDAY, Michael Alexander K. [1970] Language Structure and Language Function. In: Lyons, John (Org.). **New Horizons in Linguistics**. Trad. Brás. São Paulo: Cultrix, 1976.

HALTÉ, Jean-François. **La didactique du Français**. Paris: PUF, 1992.

HAYES, John Richard; FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (Edits.), **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.

HOFFMANN, Jussara; JANSSEN, Felipe da Silva; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cedes. n° 70, p. 1-232, 2000.

JOANNERT, Philippe; VANDER BORGHT, Cécile. **Créer des conditions d'apprentissage**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

JOANNERT, Philippe. **Compétences et socioconstructivisme**: un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck, 2002.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2006. p. 177- 185. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n2/a03v19n2.pdf> >. Acesso em 18 de mar. de 2019.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACCARIO, Bernard. **Ce que valent nos enfante... l'école à l'heure de l'évaluation**. Toulouse: Milan, 1988.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para viver juntos: português – 9º ano**. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

MARCONEI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINAND, Jean-Louis. La question de la référence en didactique du curriculum. **Investigações em Ensino de Ciências**, vol. 8, n. 2, 2003. p. 125-130.

MARTINS JR., Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAS, Maurice. Savoir-écrire : c'est tout un système !. Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire. **Repères**, n°4, 1991. p. 23-34.

\_\_\_\_\_. La quadrature du cycle ? Des modules pour la production d'écrits à l'école. **Repères, recherches em didactique du français langue maternelle**, n°5, 1992. p. 43-62.

MAYER, Richard E. **Psicologia de la Educación**. El aprendizaje de las áreas do conocimiento. Trad. Brenda Navarro Castellet. Madrid: Pearson Educación, 2002.

MCCASLIN, Mary; GOOD, Thomas L.. The informal curriculum. In: BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (Orgs.) **Handbook of educational psychology**. New York: Simon, & Schuster Macmillan, 1996. p. 622-670.

MOITA LOPES, Luiz da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n° 2. São Paulo: EDUC, 1994. p. 329-338.

MOREIRA, MARCO ANTONIO. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOTTIER LOPEZ, Lucie. **Évaluation formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l'enseignement**. Bruxelles: De Boeck, 2015.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**, n° 280, 1990. p. 47-62.

NYSTRAND, Martin. A Social-Interactive Model of Writing. **Written Communication**, 6(1), 1989, p. 66–85. doi:10.1177/0741088389006001005

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 1ª edição. São Paulo: Scipione, 1993.

OLLIVIER, Christian. **Théories de la rédaction de texte**, doc. pdf, 18 p., [online], Disponível em: <<http://eurofle.files.wordpress.com/2009/03/theories.pdf>>. Acesso em: 15 de out. de 2018.

ORIOLE-BOYER, Claudette. Pour une didactique du français langue et littérature étrangères. In: revue "**Le Français dans le monde**", n. 237, nov./dez., 1990.

ORIOLE-BOYER, Claudette; DRIOL, Michel; ORIOLE, Jean-Claude; SAMY, Thérèse. Hypertexte et didactique de la production textuelle en français, **EPI**, n° 89, 1998, p. 75-94.

OXFORD. Oxford English Dictionary Online. **Document**. Oxford/UK: Oxford University Press, 2019a. Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/document>>. Acesso em: 13 mar. 2019

\_\_\_\_\_. Oxford English Dictionary Online. **Theory**. Oxford/UK: Oxford University Press, 2019a. Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/document>>. Acesso em: 13 mar. 2019

OTLET, Paul. **Documentos e documentação**. Introdução aos trabalhos do Congresso Mundial da Documentação Universal. Paris, 1937. Disponível em: <<http://www.conexaorio.com/bit/otlet/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PANADERO, Ernesto.; ALONSO-TAPIA, Jesús. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología Educativa**, n° 20, 2014. p. 11-22.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales de Psicología**, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, 2014a, p. 450-462.

PERRENOUD, Philippe. **L'Évaluation des élèves**: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998a.

\_\_\_\_\_. De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage: vers un élargissement du champ conceptuel. 1997. Publicado em inglês: From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual field. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v.5, n.1, p. 85-102, 1998b. Disponível em francês: <[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_11.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html)>. Acesso em: 13 de jun. de 2018

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, 8:2. 1996, p. 31-41. DOI: 10.1174/113564096763277706

PETITJEAN, Brigitte. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. In: **Pratiques**, n°44, 1984. L'évaluation. p. 5-20.

PIAGET, Jean. **L'équilibration des structures cognitives**: problème central du développement. Paris: Presses universitaires de France, 1975.

\_\_\_\_\_. A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica. In: PIATELLI-PALMARINI, M (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com outros autores. Lisboa: Edições 70, 1985. p. 51-62.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Maria Luísa Lima. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

PINTRICH, Paul R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (Orgs.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 451-502.

REBOUL, Olivier. **Le langage de l'éducation**. Paris: PUF, 1984.

ROHMAN, D. Gordon; WLECKE, Albert O.. **Pre-writing: The construction and application of models for concept formation in writing**. Departamento of Health, Education, and Welfare Cooperative Research Project N° 2174. Lansing: Michigan State University, 1964, p. 174.

ROHMAN, D. Gordon. Pre-writing the stage of discovery in the writing process. **College Composition and Communication**. Vol. 16, No. 2, Critical Theory and the Teaching of Composition, Satire, Autobiography, 1965. p. 106-112.

REUTER, Yves ; COHEN-AZRIA, Cora; DAUNAY, Bertrand; DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Système didactique – triangle didactique. In: **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. REUTER, Yves ; COHEN-AZRIA, Cora; DAUNAY, Bertrand et al. (Org.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2013. p. 203-210. Disponível em: <<https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-203.htm>> Acesso em: 18 de jun. 2018.

SANTOS, Tiago Sousa. **Avaliação formativa em Educação online**: “regulações” com o gênero pôster acadêmico. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Letras, Belém, 2017.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de Informação ou Apostila de Exercícios?. **Revista Contexto & Educação**, 21(76), 2013, p. 201-222. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2006.76.201-222>

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs.). Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, [1916]2006.

SCALLON, Gérard. **L'Évaluation formative**. Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

\_\_\_\_\_. Pourquoi évaluer?... Quelle question! **Vie Pédagogique**, n° 120 (set - out.), p. 20-23. 2001.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Infancia y aprendizaje**, 1992, p. 43-64.

SCHAFASCHECK, Rosicler; SCHMIDT, Leonete Luzia. A formação do professor alfabetizador no PNAIC: reflexões sobre as concepções de alfabetização. In: SCHMIDT, Leonete Luzia; AGUIAR, Letícia Carneiro. **Alfabetização**: uma etapa e muitas questões. 2. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. p. 19-40.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. **Social Science Education Consortium**. Publicação N°. 110, Layfayette, Indiana: Purdue University, 1966. p. 1-58.

\_\_\_\_\_. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, Ralph W.; GAGNÉ, Robert M.; SCRIVEN, Michael. (Eds.), American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, Vol. 1. **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Chicaco, IL: Rand McNally & Company, 1967. p. 39-83.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHEPARD, Lorrie. The Role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, Virginia. **Handbook of research on teaching**. 4.ed. New York: Macmillan, 2001. p. 1066-1101.

SILVA, Rossieli Soares da. **Apresentação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. Tatiana Engel Gerhaldte Denise Tolfo Silveira (orgs.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SERWY, Alexandre. Os 20 anos do PNL D. In: **Encontro Técnico Nacional dos Programas do Livro**, vol. 9., 2005. Disponível em: <[www.fn.de.gov.br/home/livro\\_didatico/20anosdoPNLD-AlexandreSerwy.pdf](http://www.fn.de.gov.br/home/livro_didatico/20anosdoPNLD-AlexandreSerwy.pdf)>. Acesso em: 14 de out. de 2018.

SKINNER, Burrhus F. **The behavior of organisms: an experimental analysis**. New York: D. Appleton-Century Co, 1938.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? In: Semana Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos: linguística e filologia aplicadas ao ensino de português, 8., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2005. n.p. Disponível em: <<https://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 15 de abr. de 2019.

\_\_\_\_\_. The science of learning and the art of teaching. **Harvard Educational Review**, vol. 24, 1954. p. 86-97.

STIGGINS, Richard J. **Assessment crisis: the absence of assessment for learning**. 2002. Disponível em: <<http://www.electronicportfolios.org/afl/Stiggins-AssessmentCrisis.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

STUART MILL, John. **A Lógica das ciências morais**. Trad. de Alexandre Braga Massella. São Paulo: Iluminuras, 1999.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J.. **Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practice**. Norwell, MA: Kluwer-Nijhoff, 1985.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que são e para que servem as diretrizes curriculares?. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares-/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Trad. Leonel Vallandro. 7. ed. São Paulo: Editora Globo, [1949]1983.

VIAL, Michel. L'évaluation formatrice, évaluation pour l'amélioration continue des pratiques. In: **Se repérer dans les modèles de l'évaluation**. Méthodes – Dispositifs – Outils. Michel Vial (Dir.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2012. p. 241-307. Disponível em: <<https://www.cairn.info/se-reperer-dans-lesmodeles-de-l-evaluation--9782804168940-page-241.htm>>. Acesso em: 30 de fevereiro de 2019.

VILLARREAL, Elizabeth; VALETOPOULOS, Freiderikos. O escritor intermediário: uma nova abordagem de um tipo de escritor. Trad. Cynthia Pires Amaral. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 2, p. 729-751, ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v56n2/2175-764X-tla-56-02-00729.pdf>>. Acesso em 25 nov. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo**. Trad. Esméria Rovai; superv.ed. Maria Regina Maluf. São Paulo: Pioneira, 1997.

WEISSER, Marc. Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !. **Questions vives**, nº 13, vol. 4, 2010. p. 291-303.

WINNE, Philip H.; HADWIN, Allyson F. Studying as a self-regulated learning. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKEY, John ; GRAESSER, Arthur C. (Orgs.). **Metacognition in educational theory and practice**. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 277-304.

ZIMMERMAN, Barry. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry. J.; MOYLAN, Adam. R. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, Douglas. J.; DUNLOSKEY, John; GRAESSER, Arthur. C. (Eds.). **Handbook of Metacognition in Education**. New York: Routledge, 2009. p. 299-315.

**ANEXOS**

## ANEXO A





Évaluation formative dans une perspective néo-behavioriste	
Recueil d'informations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portant sur les résultats d'apprentissage;</li> <li>• Recueillir des données objectives, en termes de comportements observables;</li> <li>• Accent mis sur des instruments ayant de bonnes qualités psychométriques, avec de préférence des mesures quantitatives;</li> <li>• Des teste comportant plutôt des items à reponse (élément lacunaire, à choix multiples, etc.);</li> <li>• Des grilles d'observation visant à enregistrer des comportements précis, observables</li> </ul>
Interprétation des informations recueillies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Référence critérielle, c'est-à-dire, en comparaison les performances observées à des critères de performance préétablis</li> <li>• Le diagnostic relatif aux difficultés d'apprentissage est fondé sur la maîtrise des prérequis, le temps à disposition par rapport au rythme d'apprentissage de l'élève, la programmation des activités d'apprentissage, le découpage et la hiérarchisation des tâches, la fréquence et rapidité du renforcement (feedback) fourni à l'élève, notamment</li> </ul>
Adaptation des activités pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accent mis sur la structuration de l'environnement et les variables de la situation</li> <li>• Organisation d'activités de remédiation et de rattrapage</li> <li>• Diversification des modalités de présentation et de la nature des tâches</li> <li>• Plus de guidance, progression plus fines, structuration de la situation d'apprentissage plus forte.</li> </ul>

Fonte: Mottier Lopez (2015, p. 34)

## ANEXO B

<b>SUMÁRIO</b>		<b>UNIDADE 1</b>		
		<b>Caia na rede!</b>		
<b>CAPÍTULO 1 O registro de mim mesmo</b>				
DIOMEDIA / Culture RE / Pongtini and Steves 	Painel de imagens		12	
	Produção de texto		13	
	A reportagem		13	
	Para escrever com expressividade		17	
	O discurso citado nos textos jornalísticos		17	
	A língua em foco		18	
	As orações subordinadas substantivas		18	
	Classificação das orações substantivas		20	
	Orações substantivas reduzidas		22	
	As orações substantivas na construção do texto		23	
Semântica e discurso		24		
Cacó Galhardo 	De olho na escrita		25	
	Plural dos substantivos compostos		25	
	Divirta-se		28	
	<b>CAPÍTULO 2 Posto... Logo, existo!</b>			
	Photos 12 - Cinema/Diomedea 	Selfies, Marcelo Coelho		29
		Estudo do texto		31
		Compreensão e interpretação		31
		A linguagem do texto		32
		Trocando ideias		32
		Produção de texto		32
A língua em foco			34	
O pronome relativo			34	
Como analisar sintaticamente o pronome relativo			37	
O pronome relativo <i>cujo</i>			39	
O pronome relativo <i>onde</i>		40		
O pronome relativo na construção do texto		41		
Semântica e discurso		42		
Leo Burnett 	De olho na escrita		43	
	Plural dos adjetivos compostos		43	
	Divirta-se		44	
	<b>CAPÍTULO 3 Eu: entre o real e o ideal</b>			
	Thinkstock/Getty Images/ Shutterstock/WMO 	Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos, Antônio Prata		45
		Estudo do texto		46
		Compreensão e interpretação		46
		A linguagem do texto		47
		Leitura expressiva do texto		47
		Cruzando linguagens		48
Trocando ideias			49	
Ler é reflexão			49	

## ANEXO B – cont.

	<b>Produção de texto</b> ..... 50
	O editorial..... 50
	<b>A língua em foco</b> ..... 54
	As orações subordinadas adjetivas..... 54
	Classificação das orações adjetivas..... 55
	Orações adjetivas reduzidas..... 57
	As orações adjetivas na construção do texto..... 59
	Semântica e discurso..... 61
	<b>Divirta-se</b> ..... 62
<b>Passando a limpo</b> ..... 63	
<b>INTERVALO</b>	<b>Projeto: Jovem: o que você quer?</b> ..... 66
<b>UNIDADE 2</b>	
<b>Amor</b>	
<b>CAPÍTULO 1 O primeiro amor</b>	
	<b>Felicidade clandestina, Clarice Lispector</b> ..... 70
	<b>Estudo do texto</b> ..... 72
	Compreensão e interpretação..... 72
	A linguagem do texto..... 73
	Trocando ideias..... 74
	<b>Produção de texto</b> ..... 74
	O conto (I)..... 74
	<b>Para escrever com expressividade</b> ..... 77
	O discurso citado: o discurso indireto livre..... 77
	<b>A língua em foco</b> ..... 79
	As orações subordinadas adverbiais..... 79
	Classificação das orações adverbiais..... 81
	Orações adverbiais reduzidas..... 83
	As orações adverbiais na construção do texto..... 86
	Semântica e discurso..... 87
	<b>Divirta-se</b> ..... 89
	
<b>CAPÍTULO 2 Amar não tem idade</b>	
	<b>Painel de imagens</b> ..... 90
	<b>Cruzando linguagens</b> ..... 92
	<b>Produção de texto</b> ..... 93
	O conto (II)..... 93
	O tempo e o espaço..... 93
	<b>A língua em foco</b> ..... 97
	O período composto por coordenação:
	as orações coordenadas..... 97
	Classificação das orações coordenadas sindéticas..... 99





## ANEXO B – cont.

	As orações coordenadas na construção do texto .....	101
	Semântica e discurso .....	102
	<b>De olho na escrita</b> .....	104
	Adjetivos pátrios .....	104
	Adjetivos pátrios compostos .....	105
	<b>Divirta-se</b> .....	106
	<b>CAPÍTULO 3 O verdadeiro presente</b>	
	<b>A visita, Walcyr Carrasco</b> .....	107
	<b>Estudo do texto</b> .....	108
	Compreensão e interpretação .....	108
	A linguagem do texto .....	109
	Leitura expressiva do texto .....	110
	Trocando ideias .....	110
	Ler é diversão .....	110
	<b>Produção de texto</b> .....	111
	O conto (III) .....	111
	<b>A língua em foco</b> .....	113
	Figuras de sintaxe .....	113
	As figuras de sintaxe na construção do texto .....	117
	Semântica e discurso .....	118
	<b>De olho na escrita: tem ou têm? vem ou vêm?</b> .....	119
	<b>Divirta-se</b> .....	121
	<b>Passando a limpo</b> .....	122
	<b>INTERVALO</b> Projeto: Quem conta um conto aumenta um ponto .....	126
	<b>UNIDADE 3 Ser jovem</b>	
	<b>CAPÍTULO 1 O brilho do consumo</b>	
	<b>A crueldade dos jovens, Walcyr Carrasco</b> .....	130
	<b>Estudo do texto</b> .....	132
	Compreensão e interpretação .....	132
	A linguagem do texto .....	133
	Leitura expressiva do texto .....	133
	Cruzando linguagens .....	133
	Trocando ideias .....	134
	Ler é reflexão .....	135

## ANEXO B – cont.

Ingram/Other Images		<b>Produção de texto</b> ..... 136
		O debate regrado público ..... 136
		<b>Para escrever com expressividade</b> ..... 142
		O verso e seus recursos musicais ..... 142
		Verso e estrofe ..... 143
		Métrica ..... 143
		Rima ..... 144
		Ritmo ..... 145
		<b>A língua em foco</b> ..... 147
		Estrutura e formação de palavras ..... 147
	Estrutura das palavras ..... 148	
	Formação das palavras ..... 150	
	Estrutura e formação de palavras na construção do texto ... 154	
	Semântica e discurso ..... 155	
	<b>Divirta-se</b> ..... 157	
<b>CAPÍTULO 2 Ser jovem é...</b>		
Top Foto/Keystone Brasil		<b>Painel de imagens</b> ..... 158
		<b>Produção de texto</b> ..... 160
		O debate regrado público: o papel do moderador ..... 160
		<b>A língua em foco</b> ..... 165
		Concordância – A concordância nominal ..... 165
		Concordância nominal ..... 167
		A concordância na construção do texto ..... 170
		Semântica e discurso ..... 172
		<b>De olho na escrita: c, ç ou ss?</b> ..... 173
		<b>Divirta-se</b> ..... 176
<b>CAPÍTULO 3 De frente para a vida</b>		
Thinkstock/Getty Images		<b>Para Maria da Graça, Paulo Mendes Campos</b> ..... 177
		<b>Estudo do texto</b> ..... 179
		Compreensão e interpretação ..... 179
		A linguagem do texto ..... 181
		Leitura expressiva do texto ..... 182
		Trocando ideias ..... 182
		<b>Produção de texto</b> ..... 182
		O artigo de opinião ..... 182
		<b>A língua em foco</b> ..... 185
		A concordância verbal ..... 185
	Regra geral ..... 185	
	Concordância do verbo com o sujeito simples ..... 186	
	Concordância do verbo com o sujeito composto ..... 187	
	Concordância do verbo <i>ser</i> ..... 189	
	Casos especiais de concordância ..... 189	
	Semântica e discurso ..... 192	
O. Snydow/ Intercontinental Press		

## ANEXO B – cont.

	De olho na escrita: e ou i?, o ou u? .....	194
	Divirta-se .....	196
	<b>Passando a limpo</b> .....	197
	<b>INTERVALO</b> Projeto: Jovem: cadê sua opinião? .....	200
<b>UNIDADE 4</b>		
<b>Nosso tempo</b>		
<b>CAPÍTULO 1 “Mais louco é quem me diz...”</b>		
	<i>Psicopata ao volante</i> , Fernando Sabino .....	204
	<b>Estudo do texto</b> .....	206
	Compreensão e interpretação .....	206
	A linguagem do texto .....	207
	Leitura expressiva do texto .....	207
	Cruzando linguagens .....	208
	Trocando ideias .....	209
	<b>Produção de texto</b> .....	210
	O texto dissertativo-argumentativo .....	210
	<b>Para escrever com coerência e coesão</b> .....	215
	A articulação (I) .....	215
	<b>A língua em foco</b> .....	219
	Sintaxe de regência – Regência verbal e nominal .....	219
	Regência verbal .....	220
	Regência nominal .....	222
	A regência na construção do texto .....	224
	Semântica e discurso .....	226
	<b>Divirta-se</b> .....	227
		
		
	<b>CAPÍTULO 2 O igual que é diferente</b>	
	<i>Cartum</i> , Quino .....	228
	<b>Produção de texto</b> .....	230
	A informatividade e a qualidade dos argumentos .....	230
	<b>Para escrever com coerência e coesão</b> .....	236
	A articulação (II) .....	236
	<b>A língua em foco</b> .....	238
	A regência – A crase .....	238
	Casos especiais .....	239
	Semântica e discurso .....	241
	<b>De olho na escrita</b> .....	241
	Emprego do pronome demonstrativo (I) .....	241
	Emprego dos pronomes demonstrativos em relação ao espaço .....	242
	<b>Divirta-se</b> .....	243
		
		

## ANEXO B – cont.

**CAPÍTULO 3 Ciranda da indiferença****Passando a limpo****INTERVALO**

Projeto: No nosso tempo

**BIBLIOGRAFIA**

<i>No trânsito, a ciranda das crianças,</i> Ignácio de Loyola Brandão	244
<b>Estudo do texto</b>	246
Compreensão e interpretação	246
A linguagem do texto	247
Trocando ideias	248
Ler é reflexão	248
<b>Produção de texto</b>	249
O texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão	249
<b>A língua em foco</b>	255
Colocação – A colocação pronominal	255
Colocação pronominal	256
A colocação pronominal na construção do texto	260
Semântica e discurso	261
<b>De olho na escrita</b>	263
Emprego do pronome demonstrativo (II)	263
Emprego dos pronomes demonstrativos em relação a elementos do texto	263
O pronome demonstrativo em relação ao tempo	264
<b>Divirta-se</b>	265
<b>Passando a limpo</b>	266
<b>INTERVALO</b>	
Projeto: No nosso tempo	270
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	272

## ANEXO C

## sumário

Introdução • A língua na era da informação, 10



**Unidade**  
 Ponto de partida, 19

### Capítulo 1 • Poemas e formas de linguagem, 20

**Leitura 1** – *O amor, quando se revela*,

Fernando Pessoa, 21

**Leitura 2** – *Madrigal*, José Paulo Paes, 21

>> **Interpretação dos textos**, 22

Compreensão, 22

Poema: "O amor, quando se revela", 22

Poema: "Madrigal", 24

*Conversa em jogo: falar sobre o amor, indireta ou diretamente?*, 24

Linguagem e construção dos textos, 25

Comparando poemas, 25

Poemas com interações entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal, 25

Poemas verbais, 25

**Leitura 3** – *Imagem*, Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti, 26

**Leitura 4** – *Rua*, Ronaldo Azeredo, 26

>> **Interpretação dos textos**, 27

Compreensão, 27

Poema: "Imagem", 27

Poema: "Rua", 27

Poema visual, 28

>> **Interpretação do texto**, 29

Compreensão, 29

**Prática de oralidade**, 30

Declamação de poemas, 30

**Outras linguagens**, 30

Colagem e justaposição em obra de arte, 30

**Conexões**, 31

1. Haicai, um poema de três versos, 31

2. Mais poemas, 32

3. Tira, 34

>> **Língua: usos e reflexão**, 35

Recursos expressivos no poema, 35

Pontuação, expressividade e efeitos de sentido, 35

Recursos estilísticos: figuras de linguagem, 36

Outros recursos estilísticos, 42

>> **Produção de texto**, 46

Gênero: poema visual, 46

**Outros textos do mesmo gênero**, 48

Poemas visuais, 48

*Sapato alto*, Sérgio Capparelli, 48

*Mar azul*, Ferreira Gullar, 48

Autoavaliação, 49

### Prosa e verso na era da informação

### Capítulo 2 • Contos em tempos de comunicação rápida, 50

**Leitura 1** – *Circuito fechado (3)*, Ricardo Ramos, 51

>> **Interpretação do texto**, 52

Compreensão, 52

Construção e linguagem do texto, 53

**Leitura 2** – 73, Dalton Trevisan, 55

>> **Interpretação do texto**, 56

Compreensão, 56

**Leitura 3** – *No messenger*, Leonardo Brasiliense, 57

>> **Interpretação do texto**, 57

Compreensão, 57

*Conversa em jogo: amizades virtuais*, 58

Comparando os contos, 58

**Prática de oralidade**, 59

Debate, 59

**Outras linguagens**, 60

História em quadrinhos, 60

**Conexões**, 61

1. Concisão e justaposição, 61

2. Suportes da literatura na era de comunicação atual, 62

>> **Língua: usos e reflexão**, 63

Período composto (I), 63

Coordenação e subordinação: recursos de coesão no período composto, 65

>> **Produção de texto**, 75

Gêneros: conto breve ou miniconto, 75

**Outro texto do mesmo gênero**, 77

*Circuito fechado (1)*, Ricardo Ramos, 77

Autoavaliação, 78

**Sugestões**, 79



**Ponto de chegada**, 80

1. O que estudamos nesta Unidade, 80

2. Produção: poema, 82



Ilustrações: Nik Neves/Arquivo da editora

## ANEXO C – cont.

Unidade **2**



**A atemporal arte de narrar...**

sumário

**Ponto de partida, 85**

**Capítulo 3 • Conto, 86**

**Leitura** – *Metonímia, ou a vingança do enganado*, Rachel de Queiroz, 87, 89, 91

» **Interpretação do texto, 89**  
Compreensão, 89, 91, 93

**Conversa em jogo: como lidar com as frustrações?, 93**

Construção do texto, 94  
Formas de organizar o texto, 94

Linguagem do texto, 97  
Recursos estilísticos, 97

**Prática de oralidade, 102**  
Exposição oral, 102

**Outras linguagens, 103**  
Pintura, 103

**Conexões, 104**

- Literatura: histórias famosas de amores impossíveis, 104
- Literatura e música em diálogo, 105

» **Língua: usos e reflexão, 105**  
Período composto (II), 105  
Processo de subordinação e coesão (I), 107

- Orações subordinadas substantivas, 108
- Classificação das orações substantivas, 109
- Orações reduzidas, 112

» **Produção de texto, 116**  
Gênero: conto, 116

**Outro texto do mesmo gênero, 118**  
*Dona Custódia*, Fernando Sabino, 118  
Autoavaliação, 121

**Capítulo 4 • Romance, 122**

**Leitura** – *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis, 123, 124, 126

» **Interpretação do texto, 124**  
Compreensão, 124, 125, 127

**Conversa em jogo: sem palavras?, 127**

Construção do texto, 127  
Unidade narrativa: capítulo de romance, 128

Linguagem do texto, 128  
Turno conversacional, 129  
Outros recursos de linguagem, 129

**Outras linguagens, 135**  
Quadrinhos e unidades narrativas, 135

**Prática de oralidade, 137**  
Discussão em grupo, 137

**Conexões, 138**

- A história na História, 138
- A arte do beijo e o beijo na arte, 139
- A cultura do beijo e o beijo nas diferentes culturas, 140

» **Língua: usos e reflexão, 141**  
Período composto (III), 141  
Processo de subordinação e coesão (II), 141

**No dia a dia: período composto, 149**

» **Produção de texto, 155**  
Retextualização: sequência conversacional, 155

**Outro texto do mesmo gênero, 156**  
*Os vizinhos*, Luiz Antonio Aguiar, 156  
Autoavaliação, 158

**Sugestões, 159**

 **Ponto de chegada, 160**

- O que estudamos nesta Unidade, 160
- Produção: conto, 162



Theo/Arquivo da editora.







  



7

## ANEXO C – cont.

		<b>Gêneros jornalísticos</b>
	<p> Ponto de partida, 165</p> <p><b>Capítulo 5 • Entrevista jornalística, 166</b></p> <p><b>Leitura 1</b> – <i>Laerte: gozações e revelações</i>, entrevista, 167</p> <p><b>Leitura 2</b> – <i>Prodígio responsável</i>, entrevista com João Montanaro, 171</p> <p>&gt;&gt; <b>Interpretação dos textos, 173</b> Compreensão, 173</p> <p style="padding-left: 20px;">Conversa em jogo: <b>formação profissional, 174</b></p> <p>Construção dos textos, 174</p> <p style="padding-left: 20px;">Organização das entrevistas, 174</p> <p style="padding-left: 20px;">Informação na entrevista, 175</p> <p style="padding-left: 20px;">Argumentação na entrevista, 176</p> <p>Linguagem dos textos, 177</p> <p><b>Prática de oralidade, 178</b> Debate com mediação e regras, 178</p> <p><b>Outras linguagens, 180</b> Pintura, 180</p> <p><b>Conexões, 181</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cartum na História, 181</li> <li>2. Cartunistas e seus trabalhos, 182</li> </ol> <p>&gt;&gt; <b>Língua: usos e reflexão, 184</b> Período composto (III), 184 Processo de subordinação e coesão (III), 184</p> <p style="padding-left: 20px;">No dia a dia: <b>uso do pronomes relativo onde, 186</b></p> <p>&gt;&gt; <b>Produção de texto, 192</b> Gênero: entrevista, 192</p> <p><b>Outro texto do mesmo gênero, 194</b> <i>Ziraldo, o bom</i>, entrevista, 194 Autoavaliação, 197</p>	<p><b>Capítulo 6 • Crônica jornalística, 198</b></p> <p><b>Leitura</b> – <i>A desoras, desfeliz</i>, Roberto Pompeu de Toledo, 199</p> <p>&gt;&gt; <b>Interpretação do texto, 201</b> Compreensão, 201</p> <p style="padding-left: 20px;">Conversa em jogo: <b>patriotismo: como percebemos esse sentimento hoje em dia?, 203</b></p> <p>Linguagem do texto, 204 Construção do texto, 205</p> <p><b>Prática de oralidade, 207</b> Roda de leituras, 207</p> <p><b>Outras linguagens, 208</b> Tirinha, 208</p> <p><b>Conexões, 210</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intertextualidade na pintura, 210</li> <li>2. Intertextualidade e repertório cultural, 210</li> <li>3. Notícia, 212</li> </ol> <p>&gt;&gt; <b>Língua: usos e reflexão, 212</b> Coerência e coesão textual, 212</p> <p style="padding-left: 20px;">Coesão textual: uso de pronomes, 214</p> <p>&gt;&gt; <b>Produção de texto, 220</b> Gênero: crônica, 220</p> <p><b>Outro texto do mesmo gênero, 221</b> <i>Impressionada</i>, Vanessa Barbara, 221 Autoavaliação, 222</p> <p><b>Sugestões, 223</b></p> <p> <b>Ponto de chegada, 224</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que estudamos nesta Unidade, 224</li> <li>2. Produção: entrevista jornalística, 226</li> </ol>



8

## ANEXO C – cont.

Unidade **4**

**Defender ideias, argumentar, opinar**

sumário

**Capítulo 7 • Artigo de opinião, 230**

**Leitura** – *Celebridades descelebradas*, Luli Radfahrer, 231

>> **Interpretação do texto, 233**  
Compreensão, 233

Conversa em jogo: privacidade e imagem pública, 233

Linguagem do texto, 234

Intencionalidade e escolhas de linguagem, 234

Construção do texto, 235

Estrutura do texto argumentativo, 235

**Prática de oralidade, 238**  
Debates regrados, 238

**Outras linguagens, 240**  
Cartum: uma forma de manifestar opinião, 240

**Conexões, 241**

1. *Big Brother*: ontem e hoje, 241
2. Letra de música, 242

>> **Língua: usos e reflexão, 243**  
Concordância, 243

Concordância verbal (I), 245  
Casos especiais, 246  
Outros casos de concordância verbal, 247

No dia a dia: concordância, 249

>> **Produção de texto, 253**  
Gênero: artigo de opinião, 253

**Outro texto do mesmo gênero, 256**  
*Eles estão seguindo nossos passos*, Dagomir Marquenzi, 256  
Autoavaliação, 258

**Capítulo 8 • Manifesto, 259**

**Leitura** – *Amazônia para sempre*, manifesto, 261

>> **Interpretação do texto, 262**  
Compreensão, 262

Conversa em jogo: aderir ou não à demanda do manifesto, 263

Linguagem do texto, 263

Aproximação com o destinatário, 263

Construção do texto, 264

**Prática de oralidade, 267**  
Seminário, 267

**Outras linguagens, 269**  
Charge, 269

**Conexões, 270**

1. Arte visual e manifesto, 270
2. Poema em defesa do coletivo, 271

>> **Língua: usos e reflexão, 273**  
Concordância verbal (II), 273

Voz passiva com pronome apassivador se, 273  
Verbo acompanhado de partícula se, indicando indeterminação do sujeito, 274  
Verbos impessoais, 274  
Verbo ser, 274

No dia a dia: concordância, 275  
Silepse, 275

Concordância nominal, 277

Outros casos de concordância nominal, 279

>> **Produção de texto, 283**  
Gênero: manifesto, 283

**Outro texto do mesmo gênero, 284**  
*Manifesto 2.0 – por uma sociedade mais colaborativa*, 284  
Autoavaliação, 286

**Sugestões, 287**

**Ponto de chegada, 288**

1. O que estudamos nesta Unidade, 288
2. Produção: artigo de opinião, 290

**Unidade suplementar, 292**

1. Competência comunicativa, 292
2. Ambiguidade, 295
3. Sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, palavras polissêmicas, 296
4. Ortografia e sentido das palavras, 303
5. Formação de palavras: produção de sentidos e ortografia, 305
6. Colocação pronominal, 314
7. Regência verbal, 322
8. Regência nominal e crase, 325

**Projeto de leitura – Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender a opinião, 329**

**Bibliografia, 375**



Carlos Araújo/Arquivo da editora

9

## ANEXO D

SUMÁRIO	
<b>1</b>	<b>Conto psicológico</b> <b>10</b>
<b>Leitura 1</b>	<b>"Restos do carnaval", de Clarice Lispector</b> ..... 12
	Estudo do texto ..... 15
	Produção de texto: Conto psicológico ..... 20
	Reflexão linguística: Revisão: período composto por coordenação ..... 22
	Língua viva: Coesão e uso exagerado do <i>que</i> ..... 25
<b>Leitura 2</b>	<b>"Eu estava ali deitado", de Luiz Vilela</b> ..... 26
	Estudo do texto ..... 29
	Produção de texto: Conto psicológico ..... 32
	Reflexão linguística: Período composto por subordinação ..... 34
	Língua viva: Subordinadas reduzidas e desenvolvidas e efeitos de sentido ..... 37
	Questões da escrita: Ortoépia e prosódia ..... 38
<b>Oralidade</b>	Relato de história familiar ..... 42
<b>2</b>	<b>Conto social e conto de amor</b> <b>44</b>
<b>Leitura 1</b>	<b>"Trabalhadores do Brasil", de Wander Pirolí</b> ..... 46
	Estudo do texto ..... 49
	Produção de texto: Conto social ..... 54
	Reflexão linguística: Orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas diretas e objetivas indiretas ..... 56
	Língua viva: A impessoalização do discurso por meio das orações subjetivas ..... 60
<b>Leitura 2</b>	<b>"Com certeza tenho amor", de Marina Colasanti</b> ..... 62
	Estudo do texto ..... 64
	Produção de texto: Conto de amor ..... 66
	Reflexão linguística: Orações subordinadas substantivas completivas nominais, predicativas e apositivas ..... 68
	Língua viva: Indeterminação do sujeito e seus efeitos de sentido ..... 71
	Questões da escrita: Pontuação nas orações subordinadas substantivas ..... 72
<b>Oralidade</b>	Narração de contos para rádio ..... 76
<b>3</b>	<b>Crônica esportiva e reportagem</b> <b>78</b>
<b>Leitura 1</b>	<b>"Desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas", de Bruno Winckler</b> ..... 80
	Estudo do texto ..... 81
	Produção de texto: Crônica esportiva ..... 84
	Reflexão linguística: Pronomes relativos ..... 86
	Língua viva: A importância dos pronomes relativos na coesão textual ..... 91
<b>Leitura 2</b>	<b>"A rebelião dos reclusos: jogadores lutam pelo fim da concentração", de Breiller Pires</b> ..... 92
	Estudo do texto ..... 96
	Produção de texto: Reportagem ..... 98
	Reflexão linguística: Orações subordinadas adjetivas ..... 100
	Língua viva: Orações subordinadas adjetivas: generalização e especificação ..... 104
	Questões da escrita: Usos de <i>este, esse, aquele</i> ..... 106
<b>Interligados</b>	E agora... montagem de esquetes! ..... 110
<b>4</b>	<b>Artigo de divulgação científica</b> <b>112</b>
<b>Leitura 1</b>	<b>"Elas estão por toda parte", de Thiago Tanji</b> ..... 114
	Estudo do texto ..... 116
	Produção de texto: Artigo de divulgação científica ..... 118
	Reflexão linguística: Orações subordinadas adverbiais temporais, condicionais, causais e consecutivas ..... 120
	Língua viva: As orações adverbiais e a expansão da informação ..... 125
<b>Leitura 2</b>	<b>"Pesque-solte: Proteção ou dano para os peixes?", de Miguel Petrere Jr.</b> ..... 126
	Estudo do texto ..... 128
	Produção de texto: Artigo de divulgação científica ..... 130
	Reflexão linguística: Orações subordinadas adverbiais concessivas, proporcionais, conformativas, finais e comparativas ..... 132
	Língua viva: A concessão ..... 136
	Questões da escrita: Pontuação nas orações subordinadas adverbiais ..... 138
<b>Oralidade</b>	Podcast ..... 142

## ANEXO D – cont.

<b>5</b>	<b>Texto dramático e roteiro</b>	<b>144</b>	<b>7</b>	<b>Resenha crítica</b>	<b>210</b>
<b>Leitura 1</b>	<b>"O judas em sábado de aleluia", de Martins Pena</b>	146	<b>Leitura 1</b>	<b>"Quiroga escreve para crianças de forma inusitada", de Michel Laub</b>	212
	Estudo do texto	149		Estudo do texto	214
	Produção de texto:			Produção de texto:	
	Texto dramático	152		Resenha crítica	218
	Reflexão linguística:			Reflexão linguística:	
	Concordância verbal	154		Estrutura das palavras: radical e afixos	220
	Língua viva:			Língua viva:	
	Concordância verbal e variação linguística	159		Formação de palavras e sentidos novos na língua	225
<b>Leitura 2</b>	<b>"Meu tio matou um cara", de Jorge Furtado</b>	160	<b>Leitura 2</b>	<b>"Romance de formação", de Bruno Carmelo</b>	226
	Estudo do texto	162		Estudo do texto	228
	Produção de texto:			Produção de texto:	
	Roteiro	164		Resenha crítica	230
	Reflexão linguística:			Reflexão linguística:	
	Concordância nominal	166		Estrutura das palavras: desinência, vogal temática, consoante e vogal de ligação	232
	Língua viva:			Língua viva:	
	Concordância nominal e expressividade	169		Sufixos de grau e novos sentidos	235
	Questões da escrita:			Questões da escrita:	
	Onde e aonde / se não e senão	170		Grafia de alguns sufixos e de palavras cognatas	236
<b>Oralidade</b>			<b>Oralidade</b>		
Dramatização		174	Júri simulado		240
<b>6</b>	<b>Artigo de opinião</b>	<b>176</b>	<b>8</b>	<b>Anúncio publicitário e anúncio de propaganda</b>	<b>242</b>
<b>Leitura 1</b>	<b>"Por uma longa vida útil aos produtos", de Helio Mattar</b>	178	<b>Leitura 1</b>	<b>"Confie na opinião de quem tem duas vezes mais pés do que você"</b>	244
	Estudo do texto	181		Estudo do texto	245
	Produção de texto:			Produção de texto:	
	Artigo de opinião	186		Anúncio publicitário – cartaz	248
	Reflexão linguística:			Reflexão linguística:	
	Regência verbal e nominal	188		Processos de formação de palavras: onomatopeia, abreviação e sigla	250
	Língua viva:			Língua viva:	
	Regência verbal: norma e variações	192		Estrangeirismos na moderna língua portuguesa	254
<b>Leitura 2</b>	<b>"A mulher e a água", de Ricardo Braga</b>	194	<b>Leitura 2</b>	<b>"Doe Montanhas"</b>	256
	Estudo do texto	195		Estudo do texto	257
	Produção de texto:			Produção de texto:	
	Artigo de opinião	198		Anúncio de propaganda – cartaz	260
	Reflexão linguística:			Reflexão linguística:	
	Colocação pronominal	200		Processos de formação de palavras: composição e derivação	262
	Língua viva:			Língua viva:	
	A regência nominal na fala	203		Processos de formação de palavras e efeitos humorísticos	265
	Questões da escrita:			Questões da escrita:	
	O uso da crase	204		O uso das aspas	266
<b>Interligados</b>			<b>Oralidade</b>		
E agora... a história de todos!		208	Discurso de formatura		270
<b>9</b>	<b>Revisão</b>	<b>272</b>	<b>9</b>	<b>Revisão</b>	<b>272</b>
<b>Leitura 1</b>	<b>"Muribeca", de Marcelino Freire</b>	274	<b>Leitura 1</b>	<b>"Muribeca", de Marcelino Freire</b>	274
	Estudo do texto	276		Estudo do texto	276
<b>Leitura 2</b>	<b>"Alguma dúvida de que as mudanças climáticas já estão afetando a sua vida?"</b>	278	<b>Leitura 2</b>	<b>"Alguma dúvida de que as mudanças climáticas já estão afetando a sua vida?"</b>	278
	Estudo do texto	279		Estudo do texto	279
	Reflexão linguística:			Reflexão linguística:	
	Revisão	280		Revisão	280
<b>Jogo</b>			<b>Jogo</b>		
Desafio dos minicontos		286	Desafio dos minicontos		286
<b>Referências bibliográficas</b>		288	<b>Referências bibliográficas</b>		288



## ANEXO E

## Produção de texto

### O EDITORIAL

Os bons jornais e revistas do país, quando noticiam os fatos, evitam misturar notícia com opinião. Assim, procuram veicular a notícia com certa neutralidade e, quando querem opinar sobre um fato relevante, expressam seu ponto de vista numa seção criada especificamente para esse fim: o editorial.

Da mesma família de outros gêneros argumentativos, o editorial faz a defesa de um ponto de vista. Por isso tem uma finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos.

Leia, a seguir, um editorial publicado em um grande jornal da cidade de Porto Alegre.

### O legado das ruas

Um ano depois da eclosão dos protestos de rua que, a partir de junho do ano passado, mexeram com a vida do país em muitos aspectos, as mobilizações populares mudaram de perfil, enquanto os manifestantes lembram cada vez menos os do período inicial. E, apesar de algumas conquistas importantes registradas desde então, muitos pleitos continuam sem resposta. Por isso, é positivo que os porta-vozes das reivindicações – parte dos quais afastada das ruas pela discordância com a violência dos protestos – continuem aperfeiçoando sua pauta. Desde que de forma pacífica, os manifestantes precisam preservar suas bandeiras, na maioria dos casos em favor de um Brasil mais ético, mais justo e mais eficiente sob o ponto de vista dos cidadãos.

Deflagrado majoritariamente por jovens usuários das redes sociais inconformados com a má qualidade do transporte público, o movimento

sionárias operam, mas a conquista inicial foi suficiente para ampliar a pauta. A vitória da Seleção Brasileira de Futebol na Copa das Confederações, realizada em meio aos protestos iniciais, não foi suficiente para livrar a Fifa e o próprio governo de se transformarem em alvo permanente de críticas. A partir daí, as reivindicações passaram a se concentrar em mais qualidade dos serviços públicos, particularmente os mais degradados.

De junho do ano passado até o deste ano, os avanços mais visíveis são os relacionados a maior transparência e mais simplicidade em processos relacionados tanto ao setor público quanto ao privado. A sensação de insegurança se mantém, o debate sobre as ações necessárias para a educação continua e as providências na área de saúde pública limitam-se a ações de maior visibilidade e resultados ainda não devidamente comprovados, como o Mais Médicos. De 25 projetos surgidos como resposta ao clamor das ruas, apenas sete viraram leis.

Um ano depois, a maior conquista dos manifestantes foi o seu próprio amadurecimento, com reflexos positivos sobre a agenda de mudanças para o país. Escanteada dos atos públicos pela violência dos black blocs, a classe média recolheu seus cartazes. Com isso, esvaziou as mobilizações, cedendo espaço a grupos organizados reduzidos, que hoje se valem mais do barulho e, em muitos casos, de métodos violentos, focados em causas menores e na inútil rejeição à Copa. Ainda assim, o balanço do período é positivo. As autoridades passaram a ver os movimentos sociais com mais respeito, houve avanços éticos na política e os cidadãos descobriram o poder de usar organizadamente as novas ferramentas de comunicação, com ganhos evidentes para a cidadania.


(Zero Hora, 5/6/2014.)



Manifestação de jovens no Rio de Janeiro, em 2013.

ganhou logo adeptos em todas as faixas sociais e etárias. O resultado imediato foi maior transparência e até mesmo revisão nas tarifas. Ficaram faltando as mudanças na forma como as conces-

## ANEXO E – cont.

1. O editorial lido manifesta o ponto de vista do jornal a respeito de um tema.
  - a) Qual é esse tema?
  - b) Qual é o ponto de vista do jornal a respeito do tema?
2. O editorial geralmente apresenta três partes essenciais: a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão**. Na introdução, é apresentado o assunto sobre o qual é feito o comentário e o posicionamento do jornal a respeito dele, isto é, a favor ou contra. Em relação ao editorial em estudo:
  - a) Identifique a tese ou a ideia principal, isto é, a ideia desenvolvida no texto, e indique o parágrafo em que ela se encontra.
  - b) Que parágrafos constituem o desenvolvimento?
  - c) Que parágrafo corresponde à conclusão?
3. Os parágrafos do desenvolvimento desempenham o papel de fundamentar com argumentos a ideia principal do texto.
  - a) Que ideia(s) o 2º parágrafo apresenta?
  - b) E o 3º parágrafo?
4. A conclusão dos editoriais geralmente aparece no último ou nos últimos parágrafos do texto. Os tipos mais comuns de conclusão são a **síntese**, que reforça a ideia principal por meio de um resumo do que foi exposto, e a **proposta**, na qual são feitas sugestões para a solução do problema enfocado. Na sua opinião, o editorial lido apresenta uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? Justifique sua resposta.
 

Nilton Fukuda/Estadão Conteúdo/AE
5. Observe a linguagem do texto.
  - a) Que variedade linguística é adotada no texto?
  - b) Que pessoa gramatical predomina no texto?
  - c) Além da pessoa gramatical, expressões como “é positivo que os porta-vozes das reivindicações”, “a maior conquista dos manifestantes” e “o balanço do período é positivo” revelam um esforço do autor para tornar o texto pessoal ou impessoal? Justifique.
6. Troque ideias com seus colegas e, juntos, concluem: Quais são as características do editorial?

## AGORA É A SUA VEZ ►

A Editora Papyrus convidou dois consagrados escritores da literatura brasileira, Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, para “discorrer sobre alguns espaços e momentos de intersecção entre a literatura e o amor”. Leia a seguir um trecho desse diálogo.

## ANEXO E – cont.

**Solidariedade: gesto plural**

**Ana Maria** – [...] Eu estava aqui pensando um pouco na expressão da solidariedade, do amor fraternal... Eu gostaria muito de acreditar que as organizações do Terceiro Setor, as ONGs e similares são espaços contemporâneos para esse fim. Não gosto de generalizar, deve haver alguns casos em que isso seja verdade, sempre existiram na história da humanidade, mas penso que na maioria das vezes não é assim.

Acho que há duas vertentes dignas de nota sobre o tema. Uma é o fato de que é considerado politicamente correto fazer parte dessas organizações e todo mundo quer sair bem na foto. Hoje em dia, quando alguém vai a uma entrevista de emprego ou solicita uma bolsa de estudos, sempre é perguntado se a pessoa trabalha como voluntária. Portanto, esse é um dado entendido como positivo no currículo. Essa talvez seja uma resposta cínica, mas acho que acontece sim, e muito. [...]

Por outro lado, na segunda vertente, há uma realidade que me impressiona muito. Conto um pouco de minha experiência para exemplificar. Atualmente, há pouco convívio da família estendida, dos primos, entre outros familiares. No entanto, minha família é muito agarrada, muito grudada. [...]

Houve uma época, por exemplo, em que três deles – uma filha e dois sobrinhos – davam aula num curso pré-vestibular comunitário da Rocinha. Não sei detalhes sobre os horários dos outros, mas minha filha, todas as sextas-feiras à noite, durante dois anos, ia dar aula sem ganhar nada, ou melhor, sem remuneração. [...]

Entre meus outros sobrinhos, há um que fez medicina e, quando se formou, disse que não poderia se considerar médico se não fizesse alguma coisa pelos outros, num lugar que precisasse muito de assistência. Não foi nada fácil viabilizar seu projeto, mas ele acabou indo como voluntário, pelo Exército, para a Amazônia. [...]

[...]

Então, acho que existem, sim, histórias muito bonitas de diferentes formas de solidariedade. Estou dando apenas alguns exemplos próximos, mas acho que, atualmente, isso, de alguma forma, substitui a militância partidária que caracterizou a geração anterior, dos pais deles. Todos os meus irmãos tiveram algum tipo de engajamento, participaram do movimento estudantil ou coisa parecida. Hoje, não é mais essa a via de atuação social, mas fomos criados desse modo e criamos nossos filhos assim. [...] No caso das novas gerações, os jovens estão trabalhando pelo outro, pela coletividade, enquanto seus pares estão na balada de sexta-feira à noite – enfim, é mais invisível. Acho que isso é uma expressão genuína de algo que podemos chamar de fraternidade.

**Moacyr** – Você tocou num assunto tão importante quanto interessante, que é essa questão das novas formas de vida comunal. A convivência entre as pessoas mudou. Em geral, esses são jovens que não querem uma vida hipócrita, fingida; querem viver de uma maneira diferente, autêntica, altruísta. E existem muitas experiências sociais desse gênero. [...]

[...]

Na minha juventude frequentei um movimento juvenil que seguia muitos dos princípios da vida comunal. Por exemplo, todo o dinheiro que a gente ganhava ia para uma caixa comum, e depois aquilo era repartido fraternalmente. Quando acampávamos, todo mundo comia a mesma coisa, ninguém levava bala ou chocolate só para si.

[...]

(Ana Maria Machado e Moacyr Scliar. *Amor em texto, amor em contexto* — Um diálogo entre escritores. Campinas-SP: Papirus 7 Mares, 2009. p. 62-66.)

## ANEXO E – cont.

Pelo diálogo mantido pelos escritores, pode-se perceber que eles não concordam com a ideia de que a juventude atual é alienada e despolitizada. E você, o que pensa a respeito desse assunto? O jovem atual está atento aos problemas de sua comunidade, de seu país?

Escolha um dos temas sugeridos a seguir ou outro que queira. Converse com outras pessoas — jovens e adultos — sobre o tema escolhido. Você poderá também pesquisar o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet. Depois defina qual será a sua posição em relação ao tema. A seguir, anote no caderno os argumentos (a favor ou contra) e redija um editorial, que depois fará parte do jornal que, em grupo, você deverá montar e expor no projeto **Jovem: o que você quer?**, do capítulo **Intervalo** desta unidade.

Temas sugeridos:

- O olhar do jovem sobre o descuido público com a cidade e/ou com o cidadão
- O jovem e o envolvimento com a atuação em benefício do outro
- Ser jovem hoje: alienação ou engajamento?
- O jovem e a política
- O jovem de hoje e os desafios que ele vive
- O trabalho “invisível” do voluntariado jovem

### Planejamento do texto

- Tenha em mente o público para quem vai escrever — colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, familiares e amigos que serão convidados para visitar a mostra que a classe montará no capítulo **Intervalo**.
- Escolhido o tema, pense na estruturação do texto: qual vai ser a ideia principal, os argumentos e a conclusão.
- Apresente a ideia principal no 1º parágrafo, deixando claro seu ponto de vista sobre o tema.
- Desenvolva os argumentos que vão ampliar a ideia principal. É aconselhável que haja correspondência entre o número de argumentos e o número de parágrafos do desenvolvimento. Assim, se escolher, por exemplo, três argumentos, desenvolva-os em três parágrafos.
- Defina de que tipo será a conclusão (se do tipo resumo, que retoma as ideias apresentadas anteriormente, ou do tipo proposta, que apresenta uma saída para o problema enfocado) e apresente-a no último parágrafo.

### Revisão e reescrita

Antes de finalizar seu editorial, releia-o, observando:

- se ele expressa com clareza sua opinião a respeito do tema abordado;
- se é capaz de convencer o leitor por meio de bons argumentos;
- se apresenta uma ideia principal e fundamenta-a com argumentos consistentes;
- se a conclusão é coerente com a ideia principal e com o desenvolvimento;
- se a linguagem é clara, com verbos e pronomes predominantemente em 3ª pessoa, e se está de acordo com a norma-padrão e adequada ao suporte e ao perfil do público.

## ANEXO F

## CAPÍTULO

## 3

## Eu: entre o real e o ideal

*Na página do Facebook daquela garota há um pouco de tudo: a imagem de uma flor, um poeminha maneiro, o trecho de uma canção, um pensamento filosófico e muitas, muuuuuuittas fotos! Mas, afinal, onde está a garota de verdade em meio a tantas coisas?*

## Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos

Desde as priscas eras do Orkut, em minhas perambulações pelas redes sociais, noto o fenômeno. Entro no perfil de uma moça e começo a olhar suas fotos: encontro-a ali ainda criança, vestida de odalisca, num Carnaval já amarelado do século 20; a vejo com seu cachorro, numa praia, recentemente; com uma turma na piscina de um sítio, no final da adolescência; numa 3×4 com o namorado, espremida na mesma cabine, talvez numa viagem à Europa.

Então, sem que eu me dê conta, um retrato puxa meu olhar. Minha reação imediata, naquele interregno mental em que as pupilas já captaram a imagem, mas o cérebro ainda não teve tempo de processá-la, é de surpresa: como ela saiu bem nessa foto! Só um segundo depois percebo o engano: quem saiu bem não foi a garota do perfil, mas Penélope Cruz, Marilyn Monroe, Sarah Jessica Parker ou outra atriz famosa, cuja imagem foi contrabandeada para aquele álbum por conta de alguma semelhança com sua dona. Olho as outras fotos. Comparo. E da distância — às vezes menor, às vezes maior — entre a estrela de cinema e a mulher do Facebook, surgem sentimentos contraditórios.

De início, topar com a destoante atriz me dava certa pena: afinal, por mais bonita que fosse a moça, nunca alcançava a musa. “Será que ela acredita mesmo ser parecida com a Sharon Stone?”, eu pensava, com uma pitada de vergonha alheia, como se estivesse diante de uma pessoa incapaz de lidar com a realidade, uma pessoa com delírios de grandeza, com delírios de beleza.

Aos poucos, contudo, fui chegando à constatação óbvia de que todo perfil de rede social é um retrato ideal de nós mesmos. Se ponho um link para um filme do Woody Allen, se cito uma frase de Nietzsche; mesmo quando posto uma foto de um churrasco, não estou eu, também, editando-me? Tentando pegar esse aglomerado de defeitos, qualidades, ansiedades, desejos e frustrações e emoldurá-lo de modo a valorizar o quadro — engraçado, profundo, hedonista?



Thinkstock/Getty Images/Shutterstock/WMO

## ANEXO F – cont.

Pensando bem, nem precisamos ir até o exagero das redes sociais — essa versão caricaturada de nós mesmos. Toda vez que nos vestimos, que abrimos a boca para emitir uma opinião, toda vez que empurramos o mundo pra baixo e o corpo pra frente, dando um passo, de peito aberto, de ombros curvados, de nariz empinado ou de olhos pro chão, estamos travando esta negociação entre o real e o ideal. Estamos enviando aos outros e a nós mesmos a soma de nossos fardos e de nossas aspirações.

Há pobres que se vestem de ricos e ricos que se vestem de pobres, magrelos que andam de braços arqueados, como se fossem musculosos, feiosos que entram num restaurante crentes que são o George Clooney e possíveis galãs e divas que, ignorantes ou culpados por suas belezas, caminham por aí mais parecidos com Tims Burtons e Zezês Macedos. No fim, acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever.

Hoje, portanto, admiro as moças que colocam fotos de belas atrizes entre as suas. Vejo ali um pouco de ousadia, um pouco de esperança, e, acima de tudo, algo oposto ao que eu via antes: não um delírio, a tentativa de fugir de si próprias, mas a capacidade de aceitarem-se na harmoniosa mistura entre o que são e o que gostariam de ser.

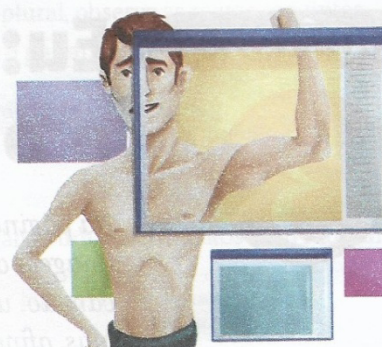
**Antônio Prata**

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/1114664-perfis-de-redes-sociais-sao-retratos-ideais-de-nos-mesmos.shtml>. Acesso em: 20/6/2014.)

**hedonista:** aquele que busca o prazer.

**interregno:** intervalo entre dois momentos.

**prisca:** antiga, velha, primeira.



Estúdio BFX

## Estudo do texto

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto trata de um fenômeno que vem se difundindo bastante nos últimos tempos, em todas as faixas etárias.
  - Qual é o fenômeno?
  - O narrador faz referência às “priscas eras do Orkut”. Qual é a avaliação apreciativa que se revela no emprego da palavra **priscas** para caracterizar o Orkut?
- Ao navegar nas redes sociais, o narrador entra no perfil de uma moça.
  - O que as fotos da moça retratam?
  - Que surpresa tem o narrador?
  - O narrador diz ter tido um sentimento de “vergonha alheia”. Explique o sentido dessa expressão no contexto.

### Quem é Antônio Prata?

Antônio Prata nasceu em São Paulo, em 1977. Filho do escritor Mário Prata, vem se destacando no gênero crônica, como o pai.

Estudou Filosofia, Cinema e Ciências Sociais, mas não chegou a concluir nenhum dos cursos. Descobriu sua verdadeira vocação na literatura e tem vários livros publicados, entre eles *As pernas da tia Corália*, *Inferno atrás da pia*, *Adulteado* e *Meio intelectual, meio de esquerda*. Atualmente vem se dedicando também ao romance e ao cinema.

Foi cronista da revista *Capricho*, do jornal *O Estado de S. Paulo* e, atualmente, publica suas crônicas no jornal *Folha de S. Paulo*.



Paulo Iannone/Frame/Folhapress

## ANEXO F – cont.

3. Baseado nas observações que faz, o narrador chega a uma conclusão sobre os perfis apresentados nas redes sociais.
  - a) Qual é a conclusão? Explique-a.
  - b) O que o narrador conclui quanto ao papel que têm as imagens, os pensamentos e os *links* de filmes?
4. Durante o desenvolvimento do texto, o narrador expõe a mudança de suas reflexões acerca do assunto.
  - a) De acordo com o 5º e o 6º parágrafo o confronto que ele vê entre o real e o ideal restringe-se às redes sociais? Justifique sua resposta com exemplos.
  - b) Na afirmação “acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever”, quem é o ator? O que é o roteiro?
5. No início do texto, o narrador achava que a moça que postava fotos de artistas no meio das suas queria “fugir de si mesma”. No último parágrafo, entretanto, ele revê sua posição e diz até admirá-la.
  - a) Que argumento apresentado no texto justifica essa nova visão?
  - b) Do seu ponto de vista, a admiração do narrador é verdadeira ou irônica? Justifique sua resposta.

## A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O narrador vai, aos poucos, mudando seu ponto de vista sobre as pessoas que postam fotos de artistas entre as próprias fotos. Entre as seguintes expressões empregadas no texto, quais marcam essa mudança de visão?
  - “Desde as priscas eras”
  - “Aos poucos, contudo”
  - “Então”
  - “Pensando bem”
  - “Hoje, portanto”
2. No 1º parágrafo, o narrador refere-se a uma foto de um “Carnaval já amarelado do século 20”. Qual é o sentido da palavra **amarelado** no contexto?
3. A palavra **contrabandeada**, empregada no trecho “ou outra atriz famosa, cuja imagem foi contrabandeada para aquele álbum”, pertence a uma área semântica relacionada à ilegalidade, ao proibido. O que justifica o emprego dessa palavra pelo narrador, no contexto?
4. Releia este trecho do texto:

“Tentando pegar esse aglomerado de defeitos, qualidades, ansiedades, desejos e frustrações e emoldurá-lo de modo a valorizar o quadro — engraçado, profundo, hedonista?”

A que se referem os adjetivos **engraçado**, **profundo**, **hedonista**?

## LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega e façam, um para o outro, a leitura expressiva do último parágrafo do texto. Ao ler, valorizem as pausas indicadas pelas vírgulas, deem ênfase à expressão **acima de tudo** e à palavra **oposto**, entre outras. Busquem uma entonação que seja um misto de admiração e espanto.

Quando a leitura estiver boa, apresentem-na à classe.

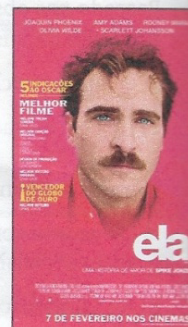
## ANEXO F – cont.



## Cruzando linguagens

Assista ao filme *Ela*, de Spike Jonze. Depois, com a orientação do professor, participe de uma discussão sobre o filme.

1. No início do filme, Theodore, o protagonista, vive uma situação especial.
  - a) O que tinha acabado de acontecer na vida dele?
  - b) Como ele se sentia?
  - c) Como ele passava o tempo livre?
  - d) O que o levou a adquirir um sistema operacional especial?
2. O filme é classificado na categoria drama, mas tem elementos de ficção científica.
  - a) Em que tempo se passa a história?
  - b) Como é a cidade em que Theodore vive?
  - c) Que elementos da tecnologia mostrados no filme ainda não fazem parte do dia a dia da maioria das pessoas?
3. Ao se tornar usuário do sistema operacional Samantha, Theodore vê sua vida mudar.
  - a) Paradoxalmente, como Samantha se posiciona em relação à vida humana?
  - b) Que diferenças há entre a relação de Theodore com Samantha e a relação dele com Catherine, a ex-mulher?
4. O título original do filme, em inglês, é *Her*. A palavra **her** é, na língua inglesa, um pronome que não desempenha a função de sujeito. Levante hipóteses: Por que o diretor não deu ao filme o nome de *She*?
5. O filme promove profundas reflexões sobre o amor e sobre as relações humanas em geral.
  - a) O que as cartas que Theodore escrevia profissionalmente demonstram em relação aos sentimentos humanos naquele tipo de mundo?
  - b) Os relacionamentos amorosos reais mostrados no filme são bem-sucedidos?
  - c) Amy, amiga de Theodore, afirma em certo momento: “O amor é uma forma de insanidade socialmente aceitável”. Como você interpreta essa frase?
6. Tradicionalmente, as máquinas são retratadas, no cinema, em oposição ao ser humano.
  - a) No filme *Ela*, isso acontece?
  - b) Como Samantha é, se comparada aos humanos?
  - c) Na comparação entre o mundo real e o virtual, qual mundo sobressai positivamente no filme? Dê exemplos de situações em que isso se evidencia.
7. Aos poucos, o sistema operacional usado por Theodore se populariza, se massifica, se globaliza.
  - a) O que esse fato mostra sobre a qualidade das relações humanas naquele contexto?
  - b) O retrato desse mundo impessoal, anônimo, globalizado, pode ser um alerta para o rumo que as relações humanas em nossa sociedade estão tomando? Por quê?



Cartaz do filme *Ela*.



Cena do filme *Ela*.

## ANEXO F – cont.



## Trocando ideias

1. Muitas pessoas ficam o tempo todo conectadas, deixando de viver a vida como ela é. Você acha que a vida na Internet é melhor do que a vida real?
2. Para você, a imagem que passamos de nós — nas redes sociais ou não — é o retrato do que de fato somos e do que gostaríamos de ser, como diz Antônio Prata?
3. Você participa de alguma rede social? O que você posta e por quê? O que você acha que não deve ser postado?
4. Você acha que um dia chegaremos, como no filme *Ela*, a viver em um mundo frio e impessoal, em que as máquinas sejam mais perfeitamente humanas do que os próprios seres humanos?



## ler é reflexão

### Grudados no Facebook

**Aqueles que mais usam a plataforma são os que mais sentem prazer em ser avaliados pelos outros**

Eu resisti o quanto pude, mas acabei sucumbindo no ano passado, por necessidade profissional e também para “conhecer o inimigo”, já que meus filhos inevitavelmente usariam a plataforma.

Logo em um dos primeiros posts, uma provocação aos jovens chamada “Você quer mesmo ser cientista?”, descobri o poder do Facebook: através de compartilhamentos, foram centenas de curtidas em um dia só — e eu me descobri grudada na tela, acompanhando as curtidas e os comentários que chegavam.

Por que o Facebook tem o poder de transfixar o usuário em sua frente? Um grupo de neurocientistas alemães suspeitou que a resposta estivesse no retorno positivo que a plataforma oferece por meio das curtidas públicas aos posts dos usuários.

As curtidas servem como uma indicação da reputação social do usuário, e ter boa reputação é algo valioso por aumentar a chance de ser alvo de boa vontade e cooperação dos outros.

Mas nem sequer é preciso pensar a respeito para apreciar o valor da boa reputação: descobrir que gostam da gente ou receber outras formas de avaliação positiva são estímulos fortes para o estriado ventral, estrutura do sistema de recompensa do cérebro que nos premia com uma sensação de prazer quando algo positivo acontece. Mais tarde, a lembrança desse reforço positivo serve como motivação para repetir o que deu certo — e assim a causa da boa reputação se afirma.

Os pesquisadores da Universidade Livre de Berlim examinaram a relação entre a intensidade de uso da plataforma e a sensibilidade do cérebro dos usuários a recompensas de dois tipos: monetárias e sociais.


O resultado foi uma correlação clara entre a intensidade com que o estriado ventral de cada voluntário respondia a avaliações sociais positivas de boa reputação, na forma de adjetivos associados à sua pessoa, e a frequência de uso do Facebook por cada voluntário. A sensibilidade a retorno monetário não importa: aqueles que mais usam a plataforma são as pessoas que sentem mais prazer em ser avaliadas positivamente pelos outros.

A descoberta explica por que o Facebook é um sistema tão poderoso quanto um videogame: justamente porque funciona como um videogame, onde você aperta alguns botões e descobre imediatamente, pelas opiniões dos outros, se o resultado foi positivo. Como esse é um videogame de adultos que se leva no bolso, é difícil resistir a “jogar” o tempo todo...

**SUZANA HERCULANO-HOUZEL** é neurocientista, professora da UFRJ e apresentadora do programa Cerebrando (cerebrando.net).

(Folha de S. Paulo, 15/10/2013.)

## ANEXO G



# Produção de texto

## Gênero: crônica

**O quê?**  
Crônica a partir de uma notícia de jornal.

Crônica

**Para quem?**  
Para os colegas da turma e para a comunidade escolar em geral.

**Para quê?**  
Entreter, estimular a imaginação e o senso crítico. Publicar no mural da escola e, se possível, promover uma roda de leitura de crônicas.

Assim como Roberto Pompeu de Toledo, autor da crônica estudada neste capítulo, o desafio proposto aqui é você produzir sua crônica a partir de uma notícia.

### Inspiração e planejamento da crônica

1. Leia a notícia sugerida para inspirar sua crônica:
 

Jéssica Nascimento  
Do UOL, em Brasília

**Comovidos, policiais pagam fiança de ladrão e fazem compras para ele no DF**

Comovidos com a história de um homem que havia sido preso em S. M. por furtar carne de um supermercado, policiais civis da 20ª Delegacia de Polícia (Gama Oeste) resolveram pagar a fiança e comprar alimentos e produtos de higiene pessoal para ele e sua família.

Desempregado há três meses, o electricista M. F. L., 47, que mora com o filho de 12 anos, tentou furtar 2 quilos de carne por volta das 16h de quarta-feira (13) em um supermercado, quando foi preso em flagrante.

Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/brasil/2015/05/14/comovidos-policiais-pagam-fianca-de-ladrao-e-fazem-compras-para-ele-no-df.htm>>. Acesso em: 17 maio 2015. Abreviamos nomes para preservar a identidade do cidadão.
2. A partir dos elementos da notícia lida – pessoas e fato –, você pode imaginar uma história baseada nesse acontecimento real. O fato pode ser abertura, o desenvolvimento ou o desfecho de sua história.
3. Decida qual será a sua intenção ao produzir esse texto: fazer rir, criticar, sensibilizar, provocar emoções...

### Mãos à obra: a escrita do texto

1. Faça o rascunho de seu texto pensando que você vai tratar de um tema do cotidiano em uma narrativa breve, narrada de forma simples, valorizando o episódio da notícia. Por se tratar de uma crônica, você poderá empregar diálogos. Se desejar, poderá fazer um final que surpreenda o leitor.
2. Releia seu texto observando se deu conta de sua intenção. Para isso, procure ler a crônica como se fosse a primeira vez, como se não fosse você o autor do texto.
3. Antes da versão final, troque seu texto com um colega para que ele faça observações que o ajudem a melhorar ou a ajustar seu texto. Você vai contribuir com o trabalho dele do mesmo modo.
4. Escreva a versão definitiva de sua crônica.

### Publicação das crônicas

1. Com os colegas e o professor, defina a organização do mural de crônicas. Para isso, uma possibilidade é agrupar os textos pela intenção: humor, emoção, crítica, etc.
2. É possível também convidar a comunidade escolar para uma roda de leituras de crônicas.

220

## ANEXO H



Capítulo

# 6 Crônica jornalística

**A Z**

**crônica:** palavra de origem grega que tem em sua raiz a palavra tempo (*Khrónos*).

No Brasil, o gênero **crônica** é registrado desde o século XVI. As crônicas feitas sobre o Brasil na época eram registros sobre a terra que os portugueses aqui encontraram. Esses textos ficaram conhecidos como **crônicas dos viajantes**. A crônica já era feita em Portugal para narrar fatos históricos, histórias de reis e de nobres.

Esse gênero foi se transformando e passou a ser desenvolvido por vários escritores para retratar a vida social, o cotidiano de seu tempo, misturando imaginação e realidade.

Atualmente a crônica é um gênero bastante comum na imprensa: há crônica literária, crônica policial, crônica esportiva, crônica política...

A crônica jornalística costuma ser publicada em colunas de periódicos (jornais e revistas). É assinada e trata de temas inspirados no cotidiano. Costumam apresentar comentários críticos — com ou sem humor — sobre acontecimentos atuais, políticos ou fatos da sociedade em geral. Trata-se de textos curtos, com linguagem mais informal e espontânea, chegando a se aproximar da língua falada. Muitos desses textos têm características literárias. [Mais informações: COSTA, 2008, p. 71-73 \(v. bibliografia\).](#)

Parte das crônicas jornalísticas é inspirada por notícias publicadas nos meios de comunicação.

Na página seguinte, você encontra uma crônica que se inicia com o detalhe curioso de uma notícia: **o desenforcamento de Tiradentes**. Imagine como pode ser uma crônica sobre esse assunto.

Antes, leia trecho da notícia sobre o fato acontecido no dia 21 de abril de 2105:

**Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, foi absolvido por sua participação na Inconfidência Mineira, em julgamento teatralizado, realizado hoje (21), no Rio de Janeiro. Batizado de Desenforcamento de Tiradentes, o ato atraiu um grande número de pessoas, lotando completamente o salão do tribunal do júri do antigo Palácio da Justiça. O papel do mártir coube ao ator Milton Gonçalves.**

Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-04/tiradentes-absolvido-em-encenacao-teatral-que-reviveu-seu-julgamento>>. Acesso em: 18 maio 2015.



Mauro Ferri/Arquivo da editora

198

## ANEXO H – cont.

## Leitura

## A desoras, desfeliz

Roberto Pompeu de Toledo

1 Encenou-se no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, no feriado de 21 de abril, em forma de peça teatral, uma celebração chamada “desenforçamento de **Tiradentes**”. Com advogado, promotor e júri popular, refez-se o julgamento do herói da Inconfidência Mineira, tudo mais ou menos conforme o que registram os autos de dois séculos atrás, mas com resultado inverso: no final o réu é inocentado. Ou seja, desenforçado. O melhor de tudo foi o título. “Desenforçamento” entra para o rol de mágicas palavras que o *des* inicial permite criar, invertendo significados e instituindo um mundo às avessas.

2 Em *Apesar de você*, sua música contra a ditadura, Chico Buarque pediu: “Você, que inventou a tristeza, ora tenha a fineza de “desinventar”. Talvez já se invocasse o “desinventar” antes; depois, invocou-se mais ainda. Até foi acolhido no dicionário digital *Aulete*, que lhe dá o significado de “retroceder, retroagir na ação de inventar”, e oferece como exemplo um trecho do poeta Manoel de Barros: “É preciso desinventar os objetos. O pente, por exemplo. É preciso dar ao pente a função de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia”.

3 Numa de suas malucas aventuras no País das Maravilhas, Alice comemora seu *unbirthday*, como escreveu o autor do livro, o inglês Lewis Carroll. *Unbirthday* foi traduzida em português para “desaniversário”, bela palavra para significar um belíssimo não evento. E, por falar em belo, a escritora Ana Miranda deu o título de *Desmundo* ao romance em que narra a **sina** de uma órfã portuguesa enviada à força ao Brasil da época do Descobrimento para servir de esposa a um dos desbravadores da terra. “Desmundo” é mais que fim do mundo; é o mundo ao avesso.

4 É o que aguarda, no romance, a inocente Oribela. Há bons exemplos mais antigos. No livro *Roteiro de Macunaima*, de 1950, o crítico M. Cavalcanti Proença escreveu que o personagem de **Mário de Andrade** resumia as “desvirtudes nacionais”. O próprio Mário de Andrade **engendrou** por sua vez outro oportuno *des* ao lamentar, num poema (*Louvação da tarde*), a “pátria tão despatriada”.

5 Desvirtudes nacionais e despatriamentos da pátria continuam em cartaz, 87 anos depois da publicação de *Macunaima* e setenta depois da morte de Mário de Andrade, completados neste ano, mas não é disso que se trata aqui – por que raios, ó insistente leitor, o colonista teria sempre de afundar no mar de nossas misérias públicas?

Sugere-se a **leitura compartilhada** do texto, a ser feita oralmente, principalmente pelo professor, para que possam ser atribuídas expressividade e entonação necessárias à construção de sentidos. Durante a leitura, estimular comentários, formulação de hipóteses de significado, destaque e marcação de trechos que impressionem ou chamem a atenção, mobilização de conhecimentos que enriqueçam significados do texto. A leitura compartilhada é uma estratégia que, ao mesmo tempo que antecipa sentidos e amplia o processo de interpretação, constitui-se em uma prática de letramento fundamental para o envolvimento do aluno e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

## A Z

**Tiradentes**: o mineiro Joaquim José da Silva Xavier (1746–1792) foi tropista, minerador, dentista, comerciante e militar. Fez parte de um movimento político em Minas Gerais para tornar o Brasil independente de Portugal. Nessa época, o rei de Portugal decidiu reforçar a cobrança de impostos das minas obrigando os mineiros a pagar semestralmente cem arrobas de prata, o que era extorsivo para as condições econômicas desses indivíduos. Os conspiradores se revoltaram com o decreto da “derrama”, medida que permitia a cobrança forçada de imposto, dando liberdade para prender aquele que se recusasse a pagá-lo. O movimento contra Portugal foi delatado e seus integrantes punidos, mas o único condenado à morte foi Tiradentes, enforcado e esquartejado em 21 de abril de 1792.

**sina**: destino, sorte.

**Mário de Andrade (Macunaima)**: Mário de Andrade (1893–1945), professor de piano e estudioso da cultura popular brasileira, em 1928 publica *Macunaima*, obra que tem como título o nome da personagem principal dessa narrativa, considerada pelo narrador um “herói sem nenhum caráter”, pois, inspirado em diversas personagens da literatura popular, Macunaima não tem preconceitos, não se prende à moral de uma época concentrando em si próprio virtudes e defeitos vários.

**engendrar**: dar existência a alguma coisa, imaginar, gerar.

## ANEXO H – cont.



**prefixo:** elemento que se junta antes do radical das palavras, altera o significado, formando uma nova palavra.

**exímio:** algo que é perfeito, excelente.

Refugiemo-nos nas palavras. O tema de hoje são as que portam o **prefixo des**, começando com as inventadas, mas não se esgotando nelas. O **exímio** criador/recolhedor de palavras que foi Guimarães Rosa espalhou por suas obras, entre muitas outras, *desamigo*, *desendoidecer*, *desdormido*, *deseexistir*, *destriste*, *desfeliz*, *desviver*, *desfalar*.

6 No precioso livro *O léxico de Guimarães Rosa*, da professora Nice Sant'Anna Martins, registram-se exatas 230 palavras com *des*, sinal de que o *des* é uma tentação irresistível para quem gosta de brincar com as possibilidades do idioma. Até "desmim" Guimarães Rosa inventou. "Querer mil gritar, e não pude, desmim de mim mesmo, me tonteava, numas ânsias", diz Riobaldo, no *Grande sertão: veredas*.

7 O *des* traz em si a atração anarquista de pôr o mundo de cabeça para baixo. Mesmo as palavras em *des* perfeitamente acomodadas à língua, e acolhidas nos dicionários há muitos anos, nos chegam com novo viço quando nos detemos a examiná-las. A uma família melancólica pertencem *desamor*, *desventura*, *desencanto* e a fatal *desespero*, ao inverter o alto significado moral de *amor*, *ventura*, *encanto* e *esperança*. *Desassossego* vai no mesmo caminho.

8 *Desentendimento* é mais bruta; é eufemismo para briga. Ao contrário, de alto valor moral são *destemor* e *desassombro* ao opor-se ao temor e ao assombro. *Desatino* é humilhante; é perder o tino. *Desoras* só pode ter sido criada por um surrealista. Usa-se no sentido de "altas horas", mas na pura raiz etimológica significa estar fora das horas – como assim, fora das horas? *Desasnar* é o inspirado sinônimo de aprender pela via de deixar de ser asno.

9 Uma ida ao dicionário, onde dormem as palavras em estado de inocência, revela maravilhas. O leitor não deve saber, como o colonista não sabia, que existe a palavra *desnamorar*, assim como *desnamorado*. A difícil arte do dicionarista revela-se em seu melhor na definição de *namorar* do Houaiss: "terem duas pessoas relacionamento amoroso em que a aproximação física e psíquica, fundada numa atração recíproca, aspira à continuidade". Descontinuada tal relação, fica-se com a desconsolada figura do desnamorado, que se imagina desamparado, a desoras, desnorteado e desterrado de si mesmo, desfeliz.

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/roberto-pompeu-de-toledo-a-desoras-desfeliz/#more-849312>>. Acesso em: 17 maio 2015.



Alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, em pintura de José Wash Rodrigues, 1940.

## ANEXO H – cont.

## ●● Interpretação do texto

### Compreensão



1. Responda no caderno: nesse texto, qual é o fato real que desencadeou a crônica?  
A notícia de uma representação teatral do julgamento de Tiradentes, inocentando-o, livrando-o da forca.
2. Releia o primeiro parágrafo e responda no caderno:
  - a) Qual o aspecto apontado pelo autor para dar veracidade ao fato encenado? Tudo foi feito como está registrado nos autos de dois séculos atrás.
  - b) O que diferenciou o fato verdadeiro da apresentação teatral?  
O final, o desfecho: na peça, Tiradentes é inocentado e não é enforcado.
3. Releia a frase:

Encenou-se no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, no feriado de 21 de abril, em forma de peça teatral, uma **celebração** chamada “desenforcamento de Tiradentes.”

Segundo o *Dicionário Aurélio* *celebrar* é realizar algo com solenidade, promover, comemorar, festejar, publicar com louvor, exaltar. Qual seria a melhor palavra para substituir *celebração* nessa frase? Reescreva a frase em seu caderno substituindo-a por um termo equivalente. Sugestão: ... uma comemoração...

4. No segundo parágrafo, o cronista menciona alguns versos de Chico Buarque. Releia-os:

Você, que inventou a tristeza, ora tenha a fineza de desinventar

Essa composição refere-se à situação enfrentada no Brasil durante a ditadura militar, que durou de 1964 a 1986. Tendo em vista esse fato, a que tristeza os versos podem estar se referindo? Podem se referir à perda da alegria por não haver liberdade.

Esta questão refere-se aos descritores D3 e D4: inferir sentido de palavra ou expressão e inferir informação implícita em um texto.

5. Releia:

No precioso livro *O léxico de Guimarães Rosa*, da professora Nice Sant’Anna Martins, registram-se exatas 230 palavras com *des*, sinal de que o *des* é uma tentação irresistível para quem gosta de brincar com as possibilidades do idioma. Até “desmim” Guimarães Rosa inventou. “Querer mil gritar, e não pude, desmim de mim mesmo, me tonteava, numas ânsias”, diz Riobaldo, no *Grande sertão: veredas*.

Nesse parágrafo, ao tratar exclusivamente do emprego do prefixo *des-*, o que o cronista procura mostrar? Copie a resposta adequada em seu caderno.

- a) A multiplicidade de sentidos que o prefixo *des-* possibilita criar.
- b) A dificuldade de se usar palavras formadas com *des-*.
- c) A inutilidade desse prefixo, que não modifica o sentido da palavra em que é empregado. Alternativa a. Esta questão atende à habilidade esperada no descritor D6: inferir informação implícita em um texto.

6. Releia o trecho de Manoel de Barros, citado pelo cronista:

É preciso desinventar os objetos. O pente, por exemplo. É preciso dar ao pente a função de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser begônia.

Explique o que pode ser a “desinvenção” de objetos para o poeta?

7. Releia este trecho:

O *des* traz em si a atração anarquista de pôr o mundo de cabeça para baixo.

Esta questão atende aos descritores D3 e D6: inferir o sentido de uma palavra ou expressão e identificar o tema de um texto.

Essa frase sobre o prefixo *des-* é uma das ideias centrais da crônica. Leia acepções de *anarquista* e da palavra *anarquismo*:

6. Sugestão de resposta: dar àquilo que se conhece um significado poético.  
Atende ao descritor D3: inferir sentidos de uma palavra ou expressão.  
Espera-se que os alunos observem que o autor da crônica critica os fatos públicos de seu tempo. Esta questão será retomada na parte Construção do texto.

## ANEXO H – cont.

Esta é uma questão de inferência de sentidos complexa, além de contribuir para delimitar melhor o tema do texto: duas habilidades fundamentais para interpretação de textos. Sugere-se que a questão seja analisada e discutida coletivamente antes de ser respondida. Esta atividade atende aos descritores D3 e D4: inferir sentidos de palavras, expressões ou informações implícitas no texto.

Sugere-se aproveitar o mesmo trecho para os alunos proporem significados para a expressão "mágicas palavras".

**8a.** Sugestão de resposta: As palavras só ganham sentidos efetivamente ao serem empregadas.

Conversar com os alunos sobre a relatividade dos sentidos de uma palavra no dicionário. Ressaltar o aspecto dos sentidos que uma palavra pode agregar a partir das intenções de quem as emprega, do contexto em que está inserida, da época em que é utilizada.

**9.** Sugestão de resposta: uma pátria, ou país em que o sentimento de patriotismo não existe nas pessoas e por isso elas podem cometer atos que prejudicam o próprio país (desvirtudes e misérias públicas).

A expressão possibilita outras interpretações. Estimular outros significados desde que justificados pelo texto.

Estimular o aluno a considerar que pela frase o autor dá a entender que frequentemente ele escreve sobre os problemas nacionais. E considera esses problemas um "mar de misérias", revelando desencanto e uma crítica séria ao que acontece no país.

**Anarquista:**

1. partidário do anarquismo.

2. que ou aquele que é dado à anarquia, desordeiro.

**Anarquismo:**

1. teoria social e movimento político, presente na história ocidental do século XIX e da primeira metade do século XX, que sustenta a ideia de que a sociedade existe de forma independente e antagônica ao poder exercido pelo Estado, sendo este considerado dispensável [...].

2. qualquer ataque ou afronta à ordem social estabelecida ou aos costumes reinantes

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Com base nessas informações, copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que melhor expressa(m) a ideia contida na frase da crônica.

- a) O uso de palavras com o prefixo *des-* deve ser evitado, pois pode gerar muita desordem no mundo em que vivemos.
- b) O uso do prefixo *des-* cria novos sentidos para as palavras e por isso deve ser empregado com cuidado para não produzir desordem.
- c) O prefixo *des-*, ao juntar-se às palavras, cria significados novos, ajudando a re-presentar o mundo de outras formas, dando-lhe novos sentidos. X
- d) As palavras com o prefixo *des-* ajudam o usuário da língua a ver o mundo com outros olhos, muitas vezes ao contrário do que habitualmente é visto. X
- e) O uso do prefixo *des-* cria palavras que só podem ser empregadas em um mundo mágico, de fantasia e da imaginação.
- 8.** No último parágrafo, o cronista, fala de seu encantamento com o dicionário. Releia:
- Uma ida ao dicionário, onde dormem as palavras em estado de inocência, revela maravilhas.**
- a) Em seu caderno, explique o que pode significar essa frase.
- b) Responda no caderno: que exemplo curioso o cronista apresenta para confirmar esse encantamento? *As várias possibilidades de criação com base na palavra *namorar*, a qual pode, com auxílio de prefixos, dar origem a termos que significam o contrário do termo original.*
- 9.** Releia: "...Mário de Andrade engendrou outro oportuno *des* ao lamentar, num poema... a "*pátria despatriada*". Desvirtudes nacionais e despatriamentos da pátria continuam em cartaz, 87 anos depois da publicação de *Macunaíma*..."
- Em sua opinião, o que poderia significar a expressão "*pátria despatriada*" na crônica lida?
- 10.** A respeito de fatos nacionais, o cronista faz um desabafo:

**[...] por que raios, ó insistente leitor, o colunista teria sempre de afundar no mar de nossas misérias públicas?**

Em sua opinião, de que maneira o cronista considera os fatos nacionais que o cercam? Responda no caderno. *Resposta pessoal.*

- 11.** O título *Desmundo* foi dado por Ana Miranda a seu romance sobre uma menina órfã, Oribela, que é trazida à força para o Brasil, para servir de esposa a um desbravador, segundo o autor da crônica pode revelar:
- a) como o mundo ficou depois do descobrimento;
- b) como a ação das pessoas pode transformar o mundo para melhor;
- c) como ações autoritárias mostram um mundo cruel e agressivo; X
- d) a evolução do Brasil depois que os portugueses chegaram ao Brasil.

## ANEXO H – cont.



12. Releia o trecho e observe o espanto do autor diante de palavras com novos sentidos:

“Desoras” só pode ter sido criada por um surrealista. [...] estar fora das horas – como assim fora das horas?

A seguir leia os significados das palavras:

**desoras:**

V. horas mortas

A desoras: fora de horas, tarde; por desoras.

**horas mortas:**

Horas da noite em que tudo está em silêncio; altas horas da noite; altas horas; desoras.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2009.

Pensando na peça mencionada no parágrafo inicial da crônica, que inocenta Tiradentes, uma personalidade da história do Brasil, é possível pensar que:

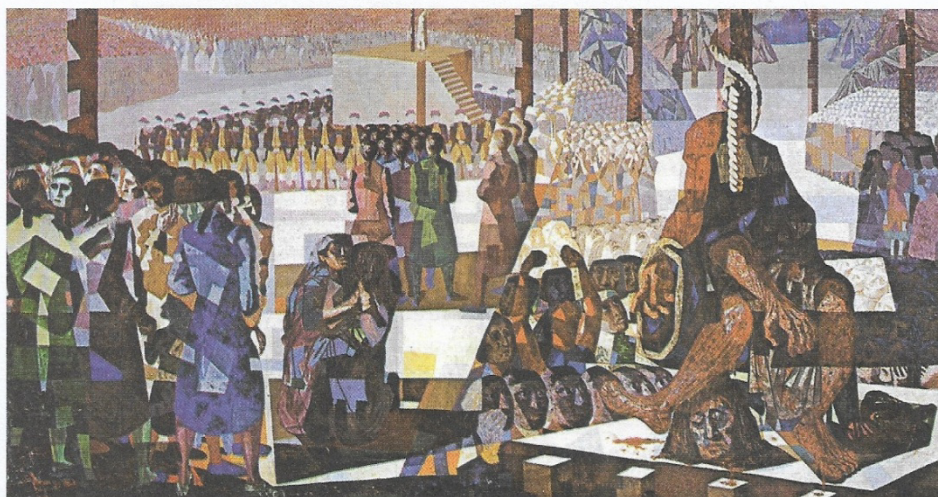
- A peça, ao mudar o fato histórico, modifica o que aconteceu na realidade.
- A peça permite uma defesa de Tiradentes, mostrando que, na arte, é possível criar um outro mundo, ainda que imaginário.
- A peça propõe a reflexão sobre os fatos passados, ainda que em outro momento da história, quando não é mais possível mudar os fatos, mas ainda é possível pensar sobre eles. X

### Conversa em jogo

#### Patriotismo: como percebemos esse sentimento hoje em dia?

- Conversem sobre os fatos – antigos e recentes – que chegam até vocês sobre o Brasil, sobre a sociedade em que vivem. Que tipo de fatos podem ser considerados *desvirtudes* nacionais, ou podem fazer parte de uma *pátria despatriada*? Como vocês percebem o sentimento de patriotismo em nosso tempo?

Resposta pessoal.



Reprodução autorizada por João Candido Portinari/Imagem do acervo do Projeto Portinari

*Tiradentes*, painel pintado por Candido Portinari, 1949. Nesse detalhe, o artista procura mostrar sua interpretação do enforcamento dessa personalidade da história nacional.

## ANEXO H – cont.

## Linguagem do texto

1. Na crônica lida, o autor faz da formação de palavras com prefixos um dos focos de sua reflexão. Releia o significado de *desinventar*, colhido pelo autor no dicionário *Aulete digital*:
- desinventar:**  
retroceder, retroagir na ação de inventar (algo).

Disponível em: <www.aulete.com.br>. Acesso em: 19 maio 2015.

Ao formular os sinônimos possíveis, pode-se dizer que o dicionarista também empregou um prefixo com sentido de oposição, de ação contrária. Em seu caderno, responda:

- a) Qual é o prefixo? **retro-**
- b) Qual é o sentido desse prefixo? **Prefixo latino que indica movimento para trás.**
- c) No verbete acima, quais seriam as palavras originais a que foi acrescentado esse prefixo? **Ceder e agir.**
- d) Escreva mais três palavras em que esse prefixo tenha sido aplicado. Se precisar, consulte um dicionário. **Sugestões: retroalimentar, retrocesso, retroflexão, retrógrado, retropropulsão, retrospectiva, retrospeção, retrovisor.**

2. O autor da crônica chama de "família de palavras melancólicas" termos como: *desamor*, *desventura*, *desencanto* e *desespero*. Em seu caderno, escreva palavras que possam formar uma família de palavras contrárias à família de palavras melancólicas.

3. A crônica apresenta uma reflexão sobre os significados que o prefixo *des-* possibilita à palavra em que ele é inserido. Transcreva do texto duas palavras com esse prefixo que tenham surpreendido você. Explique sua escolha. **Resposta pessoal.**

4. Léxico é o conjunto de palavras de uma língua. A língua portuguesa tem um vasto léxico. Uma forma de conhecer melhor esse conjunto é observar processos de formação de palavras. Um deles é a prefixação, ou seja, a possibilidade de criar nova palavra acrescentando um elemento no início do termo original. Em seu caderno, crie novas palavras a partir das propostas a seguir empregando o prefixo *des-*.

motivar   entender   ver   articular   dobrar   crer

5. Das palavras abaixo transcreva no caderno aquelas em que o elemento *des-* não fornece sentido de algo contrário, não "inverte" o significado original.

desentender   deserto x   desgastar   desatar  
descarregar   deslanchar x   desenho x

6. **Coesão textual.** Estabelecer relações entre as ideias é essencial quando é preciso articular argumentos para defender uma opinião. Essas relações são estabelecidas por **elementos de coesão**: palavras ou expressões que ligam palavras, frases ou períodos, contribuindo para a unidade e a coerência de um texto. Reflita sobre os elementos que "ligaram" ideias da crônica, estabelecendo entre elas uma relação lógica. Para isso, releia os parágrafos abaixo observando as relações que os termos destacados e numerados ajudam a construir.

Encenou-se no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, no feriado de 21 de abril, em forma de peça teatral, uma celebração chamada "desenforcamento de Tiradentes". Com advogado, promotor e júri popular, refez-se o julgamento do herói da Inconfidência Mineira, tudo [1] mais ou menos conforme [2] o que registram os

Na Unidade  
Suplementar deste  
volume (p. 310),  
veja mais sobre  
os processos de  
**formação de palavras**  
na língua portuguesa.

2. Resposta pessoal.  
Estimular os alunos a  
pensar em palavras a  
partir de termos que  
possam ser considerados  
antônimos para palavras  
melancólicas:  
"destristeza", alegria,  
deslumbramento,  
ventura, encantamento,  
amor, felicidade,  
realização.

Esta atividade contribui  
para o desenvolvimento da  
habilidade indicada pelo  
descritor D15: estabelecer  
relações lógico-discursivas  
presentes no texto, marcadas  
por conjunções, advérbios, etc.

## ANEXO H – cont.

autos de dois séculos atrás, **mas** [3] com resultado inverso: no final o réu é inocentado. **Ou seja** [4], desenforcado. O melhor de tudo foi o título. “Desenforcamento” entra para o rol de mágicas palavras que o des inicial permite criar, invertendo significados e instituindo um mundo às avessas.

Em *Apesar de você*, sua música contra a ditadura, Chico Buarque pediu: “Você, que inventou a tristeza, ora tenha a fineza de “desinventar”. **Talvez** [5] já se invocasse o “desinventar” antes; **depois** [6], invocou-se mais ainda. **Até** [7] foi acolhido no dicionário digital *Aulete*, que lhe dá o significado de “retroceder, retroagir na ação de inventar”, e oferece como exemplo um trecho do poeta Manoel de Barros: “É preciso desinventar os objetos. O pente, por exemplo. É preciso dar ao pente a função de não pentear. **Até que** [8] ele fique à disposição de ser uma begônia”.

A lista abaixo indica relações possíveis que essas palavras ajudam a estabelecer no texto. Copie-a no caderno e identifique qual dos termos destacados estabelece cada uma dessas relações.

- Ideia de dúvida na afirmação talvez (5)
- Ideia de inclusão. até (7)
- Ideia de conclusão. até que (8)
- Acrescenta uma explicação ou seja (4)
- Faz referência a palavras ou ideias já citadas tudo (1)
- Ideia de tempo depois (6)
- Apresenta uma contrariedade, uma ideia oposta ao que já foi dito. mas (3)
- Ideia de acordo, conformidade conforme (2)

## Construção do texto

O estudo dos aspectos de construção do texto contribuem de forma mais direta para determinar o gênero textual em questão. Sugere-se que as atividades a seguir sejam feitas coletivamente para que os alunos se apropriem dos conceitos envolvidos.

Em uma crônica jornalística, geralmente o cronista deixa claro seu posicionamento, sua opinião a respeito de um assunto. E geralmente, quando expressa sua opinião, apresenta os argumentos que a sustentam. A seguir, você pode observar como isso acontece na crônica lida.

### 1. Releia o trecho:

[...] **por que raios, ó insistente leitor, o colunista teria sempre que se afundar no mar de suas misérias públicas?**

Responda no caderno: a que o autor parece se referir? Parece se referir aos assuntos sobre os quais costuma escrever: fatos tristes que ocorrem publicamente, isto é, na sociedade.

### 2. Transcreva no caderno o trecho em que o próprio autor determina o tema de sua crônica. “Refugiemo-nos nas palavras. O tema de hoje são as que portam o prefixo des, começando com as inventadas, mas não se esgotando nelas.”

### 3. O autor organizou sua crônica em partes que lhe deram unidade no desenvolvimento. Vamos analisar quais são essas partes.

#### a) **Tema:** todo texto deve se apoiar em um tema principal.

Baseando-se na atividade anterior, explique qual é o tema/assunto principal do texto.

#### b) **Ancoragem:** parte desenvolvida para introduzir o leitor no assunto a ser tratado no texto. De maneira geral pode ser produzida com base em:

- um saber partilhado ou de conhecimento que seja comum entre as pessoas;
- informações, dados históricos, estatísticas, etc.;
- citação de alguém que tenha credibilidade ou que seja um especialista no assunto tratado.

Qual é a ancoragem desta crônica? A peça sobre um fato histórico, o enforcamento de Tiradentes.

Se considerar conveniente, explique que o tema tem um caráter mais amplo e que o assunto é uma delimitação do tema que ajuda a determinar melhor o que será desenvolvido no texto. O tema é formado pelos sentidos do prefixo des- ou concentra-se na riqueza da linguagem.

## ANEXO H – cont.

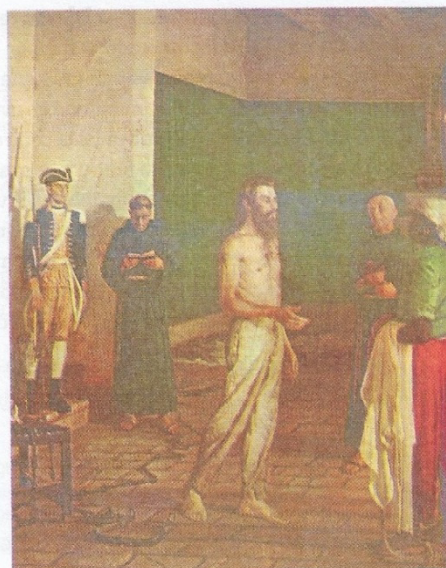
**3c. Sugestão:** “Desenforcamento” entra para o rol de mágicas palavras que o *des* inicial permite criar, invertendo significados e instituindo um mundo às avessas”.

**3d.** “O *des-* traz em si a atração anarquista de pôr o mundo de cabeça para baixo. Mesmo as palavras com *des* perfeitamente acomodadas à língua, e acolhidas nos dicionários há muitos anos, nos chegam com novo viço quando nos detemos a examiná-las”.

🔗 Estimular os alunos a levantar outras hipóteses, mas incentivá-los a justificar com elementos do próprio texto.

**c) Desenvolvimento:** a crônica foi desenvolvida com base na observação de um detalhe do título de uma peça de teatro. A partir dela amplia suas observações com opiniões que manifesta ao considerar o uso do prefixo *des-*. Para fundamentar seus posicionamentos apresenta **argumentos**. Localize no texto e transcreva uma frase que revele a opinião do autor.

**d) Conclusão:** há um trecho bem marcado que pode ser considerado a conclusão do autor para todas as ideias lançadas em torno do *des-*. Transcreva-o no caderno.



Tiradentes ante o carrasco, em trabalho de Rafael Falco, 1941.

Muitos são os tipos de argumento que podem ser desenvolvidos em um texto. Além dos que você observou na crônica reproduzida neste capítulo, observe estes:

**1. Argumento de autoridade ou citações** – É o argumento baseado no que falam ou escrevem pessoas consideradas autoridades ou especialistas em determinados assuntos.

- por **citação indireta** de especialista ou autoridade no assunto. Exemplo:

Paul Allen, empresário e fundador da Microsoft, anunciou nesta terça-feira [13/12/2011] o que pode ser o futuro das viagens espaciais: um avião gigantesco que, na metade do voo, é capaz de lançar um foguete para enviar cargas e até mesmo pessoas à galáxia.

Disponível em: <[www.uol.com.br](http://www.uol.com.br)>. Acesso em: 11 jan. 2012.

- por **citação direta** da fala de um especialista ou autoridade no assunto; neste caso, empregam-se aspas em sua reprodução. Exemplo:

“Há anos, os Estados Unidos não podem enviar seus próprios astronautas ao espaço. Hoje estamos à beira de uma mudança radical na indústria do lançamento espacial”, disse o empresário aos jornalistas.

Disponível em: <<http://olhardigital.uol.com.br>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

**2. Argumento com o uso de ironia** – A ironia é uma forma de deixar transparecer o posicionamento do autor contra alguma coisa. Por meio dela o usuário da língua diz algo querendo expressar exatamente o contrário, com a intenção de criticar. Dependendo do modo como é expressa, torna-se um argumento. Exemplo:

A restrição – alardeada por alguns como uma **panaceia** contra a violência – precisa ser considerada com cautela, para não alimentar ilusões.

Folha de S.Paulo. São Paulo, 27 jun. 2005.

Essas formas de argumentar, quando bem empregadas, tornam o discurso mais persuasivo, convincente.



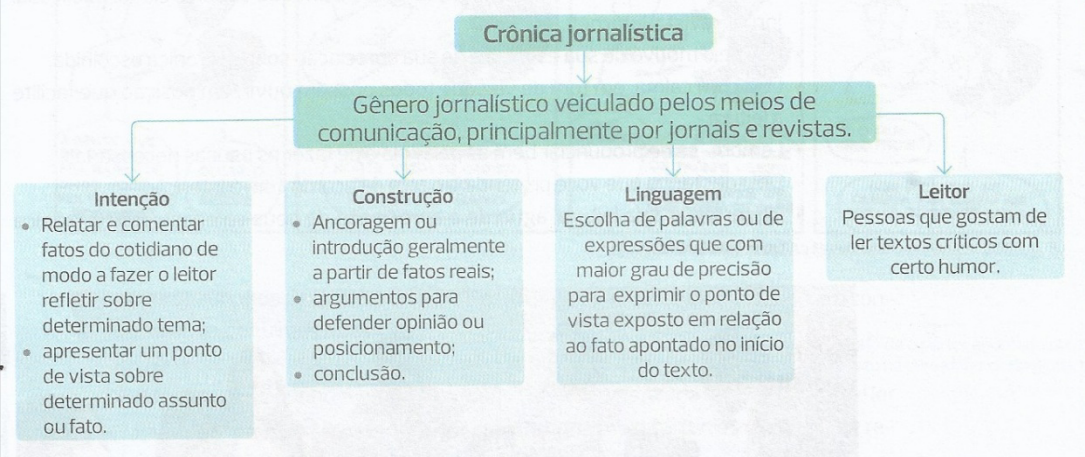
**panaceia:** planta, simpatia ou qualquer coisa que se acredite poder remediar vários ou todos os males.

## ANEXO H – cont.

Para não comprometer o texto, devem-se **evitar argumentos inconsistentes** como:

- **apelo emocional** — apelar para os sentimentos dos interlocutores em relação a filhos, mãe, medos, sonhos, etc. Exemplo: *Pense no que você faria se isso estivesse acontecendo com o seu filho!*
- **clichês ou chavões** — repetir o que todo mundo diz sobre determinado assunto, sem analisar se é realmente verdadeiro. Exemplo: *Políticos são todos iguais...*
- **exemplos pessoais** — fazer generalizações com exemplos muito particulares. Exemplo: *Quando fico com raiva, tenho vontade de gritar com a pessoa com quem estou falando.*

## Hora de organizar o que estudamos



## Prática de oralidade

### Roda de leituras

A crônica jornalística que você leu traz uma série de palavras que não costumamos usar no dia a dia, como *desexistir*, *desassombro*, *desaniversário*. Para lê-las sem hesitar em geral é preciso treinar um pouco.

Para ler esse ou qualquer outro texto em voz alta é preciso treinar, principalmente se for uma leitura a ser feita em público, pois a leitura fluente e bem ritmada pode ajudar o ouvinte a se interessar pelo texto.

O desafio proposto nesta seção é este: escolher uma crônica interessante e lê-la com **fluência** para os colegas da sala.

1. Pesquise em jornal, revista ou internet e selecione uma crônica jornalística que chame sua atenção pelo assunto, pelo humor, pelo modo como foi escrita ou simplesmente por você ter gostado dela.
2. Considere o público que vai ouvir a leitura: os colegas da sala de aula. O assunto da crônica pode chamar a atenção deles?

Um dos objetivos desta atividade é levar os alunos a compartilhar experiências leitoras do gênero estudado. Entretanto, são raros os momentos em que o produto de um trabalho em sala de aula pode ser uma atividade de leitura em voz alta. Por isso, o outro objetivo a ser destacado é o desenvolvimento da fluência leitora. Muitas vezes os alunos não gostam de ler em voz alta. Considera-se, porém, que há necessidade de desenvolver uma disposição favorável à leitura oral e uma roda de leituras pode contribuir para esse fim.



**fluência:** habilidade de ler um texto com expressividade, clareza e compreensão, sem tropeços.

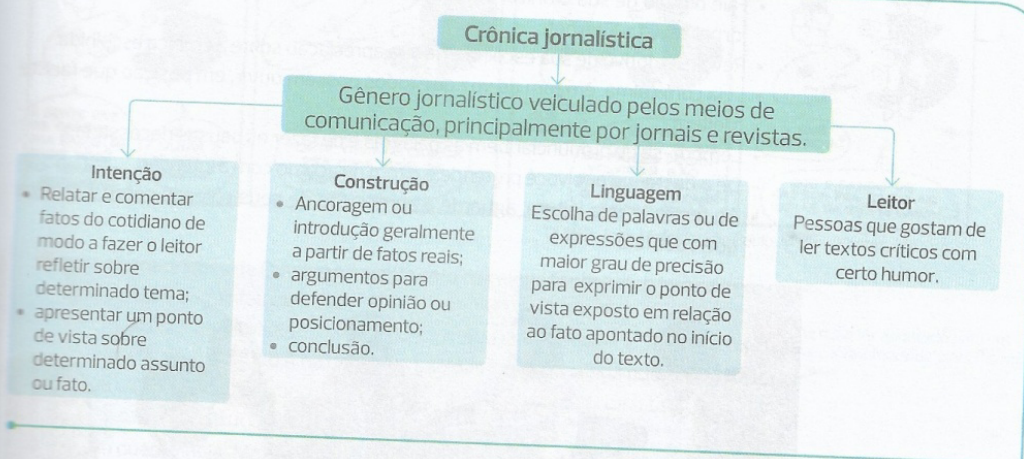
## ANEXO H – cont.



Para não comprometer o texto, devem-se evitar argumentos inconsistentes como:

- **apelo emocional** – apelar para os sentimentos dos interlocutores em relação a filhos, mãe, medos, sonhos, etc. Exemplo: *Pense no que você faria se isso estivesse acontecendo com o seu filho!*
- **clichês ou chavões** – repetir o que todo mundo diz sobre determinado assunto, sem analisar se é realmente verdadeiro. Exemplo: *Políticos são todos iguais...*
- **exemplos pessoais** – fazer generalizações com exemplos muito particulares. Exemplo: *Quando fico com raiva, tenho vontade de gritar com a pessoa com quem estou falando.*

### Hora de organizar o que estudamos



## ●● Prática de oralidade

### Roda de leituras

A crônica jornalística que você leu traz uma série de palavras que não costumamos usar no dia a dia, como *desexistir*, *desassombro*, *desaniversário*. Para lê-las sem hesitar em geral é preciso treinar um pouco.

Para ler esse ou qualquer outro texto em voz alta é preciso treinar, principalmente se for uma leitura a ser feita em público, pois a leitura fluente e bem ritmada pode ajudar o ouvinte a se interessar pelo texto.

O desafio proposto nesta seção é este: escolher uma crônica interessante e lê-la com **fluência** para os colegas da sala.

1. Pesquise em jornal, revista ou internet e selecione uma crônica jornalística que chame sua atenção pelo assunto, pelo humor, pelo modo como foi escrita ou simplesmente por você ter gostado dela.
2. Considere o público que vai ouvir a leitura: os colegas da sala de aula. O assunto da crônica pode chamar a atenção deles?

**P** Um dos objetivos desta atividade é levar os alunos a compartilhar experiências leitoras do gênero estudado. Entretanto, são raros os momentos em que o produto de um trabalho em sala de aula pode ser uma atividade de leitura em voz alta. Por isso, o outro objetivo a ser destacado é o desenvolvimento da fluência leitora. Muitas vezes os alunos não gostam de ler em voz alta. Considera-se, porém, que há necessidade de desenvolver uma disposição favorável à leitura oral e uma roda de leituras pode contribuir para esse fim.



**fluência:** habilidade de ler um texto com expressividade, clareza e compreensão, sem tropeços.

## ANEXO H – cont.

3. Prepare-se para ler sua crônica em uma roda de leituras. Para isso, sugerimos que você:

- leia e releia a crônica várias vezes, pronunciando bem as palavras e fazendo as pausas indicadas por pontuação e parágrafos, até se sentir seguro na leitura;
- procure entendê-la bem, destacando o trecho que você considerar mais interessante;
- procure perceber a intenção do cronista: fazer humor, fazer crítica, despertar sentimentos, comentar um assunto que pode ser considerado banal.
- ensaie a leitura, dando o tom adequado: mais irônico, mais humorístico, mais sentimental, conforme a intenção que você perceber.

4. Na roda de leitura:

- Aguarde sua vez de ler.
- Fale o título de sua crônica, o nome do autor e em que suporte ela foi publicada: jornal, revista, internet.
- Revele o motivo de sua escolha e de sua apreciação sobre a crônica escolhida.
- Leia com calma, em tom de voz que todos possam ouvir, em posição que facilite a leitura.
- Lembre-se de pronunciar bem as palavras e de fazer as pausas necessárias.
- Dê o destaque que você pretende e o tom de acordo com a intenção.
- Ao terminar sua leitura, aguarde a apreciação de seus colegas sobre a crônica que você leu.



Monkey Business Images/Shutterstock/Glow Images

## ●● Outras linguagens

### Tirinha

Não é apenas por meio de textos exclusivamente verbais que podemos expressar nossas ideias.

O autor da crônica "A desoras, desfeliz", apresenta a ideia do **des** como prefixo que põe o "mundo de cabeça para baixo" no universo das **palavras**.

## ANEXO H – cont.

Veja a tirinha a seguir, que também concretiza a ideia de “mundo de cabeça pra baixo” por meio das imagens:



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 5.

- Leia os quadrinhos de Quino e converse com os colegas sobre eles, levando em consideração as seguintes questões:

- a) O que faz a personagem Mafalda concluir que está de cabeça para baixo? O fato de o pai ter apontado para um ponto na curva inferior do globo terrestre.
- b) A partir do quadrinho 4 há uma inversão das imagens, ainda que seja possível ler os balões de fala. O que, na reação de Mafalda, levou o cartunista a usar esse recurso de construção de imagens? É fundamental que os alunos percebam que é a concretização da fala por meio da imagem.
- c) No quadrinho 4, Mafalda usa a expressão: “**apegada** a este chão”. A palavra destacada pode ser definida de duas maneiras:
- apegada  $\begin{cases} \rightarrow & \text{que tem ligação afetiva, estima} \\ \rightarrow & \text{que se gruda, se agarra} \end{cases}$
- Qual das acepções corresponde à que Mafalda usou? Pelo contexto de estar de cabeça para baixo, a palavra foi usada no sentido de se agarrar, grudar.
- d) O mapa é uma forma de representação da realidade. É um suporte de informações sobre os elementos naturais e humanos do espaço: área ocupada, posição, distribuição, etc. A interpretação de um mapa depende do conhecimento dos códigos utilizados pela linguagem cartográfica e de processos de sua elaboração: a escala, os sistemas de projeção, as convenções, etc. A localização no espaço geográfico é estabelecida por um sistema de coordenadas formadas por linhas imaginárias: os **meridianos** e os **paralelos**. Estar acima ou abaixo do que se considera o centro do globo, ou seja, estar ou não de cabeça para baixo, depende de uma convenção, de um acordo. Os países considerados economicamente desenvolvidos são os do hemisfério norte; os demais são os que estão de cabeça para baixo. Que argumento é usado na história para comprovar isso? O fato de que, segundo a teoria da personagem, as ideias caem.
- e) O cartunista dessa história é o argentino Quino, nascido em 1932. Considere que tanto a Argentina quanto o Brasil se localizam no hemisfério sul. Pode-se considerar que há uma ironia na tira em relação a esses países? Em sua opinião, qual é a crítica feita pelo cartunista?

Ⓜ Espera-se que os alunos percebam que há uma ironia, pois o cartunista procura levar o leitor a refletir sobre o que pode ser aceito como verdade mas é apenas uma construção. É possível, por exemplo, construir o globo e o mapa-múndi sob outra perspectiva, com a qual não estamos acostumados, com os países habitualmente situados no hemisfério norte então na parte de baixo do globo. Isso é apenas uma forma de ver, e não a realidade.

**A Z**

**meridiano:** linha traçada que liga o polo geográfico norte ao polo geográfico sul.

**paralelo:** circunferência paralela à linha do equador.

## ANEXO H – cont.



## Conexões RELações ENTRE TEXTOS, ENTRE CONHECIMENTOS

Ao construir um texto, muitas vezes o autor vale-se de outros que já conhece, de outras linguagens ou não, em sua elaboração. O escritor estabelece uma espécie de diálogo com outras obras literárias indicando a fonte ao leitor ou não. A esse procedimento dá-se o nome de **intertextualidade**. Na crônica lida neste capítulo, o autor remete a outros textos: música de Chico Buarque, texto de Guimarães Rosa, romance de Ana Miranda, obras de Mário de Andrade, etc.

Esse diálogo entre textos ocorre mesmo em outras linguagens, pode acontecer de diversas maneiras. Confira nesta seção!

### 1. Intertextualidade na pintura

Observe as obras a seguir, pintadas em momentos e em situações distintas:



*Chico violero*, de Maurício de Sousa, 1995.



*O violero*, de Almeida Júnior, 1889.



*Meninas do limoeiro dançando*, Maurício de Sousa, 1993.



*Meninas bretãs dançando*, Paul Gauguin, 1888.

Nas obras à esquerda, Maurício de Sousa faz uma releitura das obras de grandes pintores, apropria-se do tema, inserindo personagens criadas para suas histórias em quadrinhos em situações semelhantes. Ao escolher o título para essas obras, Maurício de Sousa as compõe próximos aos das obras originais, de maneira que o leitor possa observar a brincadeira. Assim, por exemplo, a obra que homenageia *O violero* é denominada *Chico violero*.

Observe que os elementos em geral são preservados: cores, posições das personagens, cenário, enquadramentos, o que torna a intertextualidade explícita, com indicação das fontes. No livro em que foram publicadas as criações de Maurício de Sousa, as obras são acompanhadas, página a página, pelas pinturas originais e por informação a respeito dos grandes pintores homenageados.

### 2. Intertextualidade e repertório cultural

Na crônica lida, o autor faz uso da intertextualidade explícita com nomes e citações de diferentes fontes que puderam contribuir para a defesa de seu ponto de vista: as palavras com o prefixo *des* põem o mundo de cabeça para baixo.

## ANEXO H – cont.



As relações feitas pelo autor da crônica mostram que ele tem um grande repertório cultural, o que colaborou para a riqueza de seu texto. Você conhece as personalidades citadas? A seguir, leia um pouco sobre elas.

Personalidade	Quem é	Referência
 <p>Chico Buarque.</p>	<p>Músico, dramaturgo e escritor brasileiro, Chico Buarque nasceu no Rio de Janeiro (RJ) em 1944. Um dos grandes compositores brasileiros, tem parceiros famosos como Caetano Veloso, Vinícius de Moraes, Tom Jobim, entre outros. Suas peças são encenadas e seus romances premiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>desinventar</b></li> </ul>	 <p>"Apesar de você" foi composta em 1970 e gravada no disco <i>Chico Buarque</i>, lançado pela Philips em 1970.</p>
 <p>Manoel de Barros.</p>	<p>Poeta brasileiro nascido em Cuiabá (MT), Manoel de Barros viveu de 1916 a 2014. Conquistou prêmios literários, escreveu sobre coisas simples da terra, da natureza, do campo, do pantanal, mas que possibilitam a identificação mesmo com quem vive em uma realidade completamente diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>desinventar</b></li> </ul>	 <p>Capa do livro <i>Poesia completa</i>, de Manoel de Barros, publicado pela editora Leya Brasil em 2013.</p>
 <p>Lewis Carroll.</p>	<p>Escritor, matemático, professor e conferencista, Lewis Carroll viveu na Inglaterra de 1832 a 1898. É o autor do livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>, que o consagrou. Ao criar suas personagens, baseou-se em pessoas da sociedade e da aristocracia inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>unbirthday/des aniversário</b></li> </ul>	 <p>Capa do livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>, de Lewis Carroll, publicado pela editora Ática em 2000, em tradução de Ana Maria Machado.</p>
 <p>Ana Miranda.</p>	<p>Romancista. Ana Miranda nasceu em Fortaleza (CE), em 1951. Entre suas obras, destaca-se o romance <i>Boca do Inferno</i>, que reconta com poesia a vida do poeta baiano Gregório de Matos e a sociedade brasileira de sua época, o século XVII.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>desmundo</b></li> </ul>	 <p>Capa do livro <i>Desmundo</i>, de Ana Miranda, publicado pela editora Companhia das Letras em 2003.</p>
 <p>Mário de Andrade.</p>	<p>Escritor brasileiro, Mário de Andrade (1893-1965) foi um dos responsáveis pela formação, na década de 1920, do movimento literário conhecido como Modernismo no Brasil. Foi também pesquisador da cultura e do folclore nacional, o que o levou a escrever a obra <i>Macunaima: o herói sem nenhum caráter</i>, comentado pelo cronista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>despatriada</b></li> </ul>	 <p>Capa do livro <i>Macunaima: o herói sem nenhum caráter</i>, de Mário de Andrade, publicado pela editora Publifolha em 2001.</p>
 <p>Guimarães Rosa.</p>	<p>Escritor e médico, Guimarães Rosa (1908-1967) é um dos grandes escritores que revolucionou a prosa brasileira no século XX, trabalhando com expressões populares colhidas em suas viagens sobretudo pelo interior de Minas Gerais e pelo sertão. Uma de suas obras mais famosas, e citadas pelo cronista, é o romance <i>Grande sertão: veredas</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>desamigo, desexistir, desfeliz, desmim...</b></li> </ul>	 <p>Capa do livro <i>Grande sertão: veredas</i>, de Guimarães Rosa, publicado pela editora Nova Fronteira em 2006.</p>

## ANEXO H – cont.

### 3. Notícia

O autor da crônica "A desoras, desfeliz" inspirou-se em uma notícia e com ela iniciou seu texto. Releia o trecho inicial da crônica:

**Encenou-se no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, no feriado de 21 de abril, em forma de peça teatral, uma celebração chamada "desenforcamento de Tiradentes".**

A seguir leia a notícia que o levou a refletir sobre as palavras iniciadas por *des-* como em *desenforcamento*.

## Tiradentes é absolvido em encenação teatral que reviveu seu julgamento

Vladimir Platonow

Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, foi absolvido por sua participação na Inconfidência Mineira, em julgamento teatralizado, realizado hoje (21), no Rio de Janeiro. Batizado de *Desenforcamento de Tiradentes*, o ato atraiu um grande número de pessoas, lotando completamente o salão do tribunal do júri do antigo Palácio da Justiça. O papel do mártir coube ao ator Milton Gonçalves.

Durante cerca de 90 minutos, o público pôde acompanhar a acusação e a defesa de Tiradentes, interpretada por nomes consagrados do direito brasileiro, como o desembargador Claudio dell'Orto, que fez o papel de juiz, e o criminalista Técio Lins e Silva, que interpretou o advogado de defesa do alferes. A acusação coube a Jorge Vacite Filho. O texto foi de Ricardo Leite Lopes e a direção, de Sílvia Monte.

A idealização e coordenação da encenação ficou com Joel Rufino, que fez um paralelo aos dias atuais: "O objetivo é reatualizar os temas que levaram Tiradentes à morte, como a identidade nacional, o ensino para todos, a justiça para todos e a defesa das minorias. Isso continua atual. A história é assim, umas coisas mudam e outras permanecem".

Ao final, os participantes e o público seguiram em cortejo festivo até a Praça Tiradentes, local onde o mártir foi enforcado, em 21 de abril de 1792, no centro do Rio.

Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-04/tiradentes-absolvido-em-encenacao-teatral-que-reviveu-seu-julgamento>>. Acesso em: 19 maio 2015.

## ●● Língua: usos e reflexão

### Coerência e coesão textual

Na seção *Linguagem do texto* você reviu algumas formas de coesão estudadas nos capítulos anteriores, quando foram trabalhados os períodos compostos e as relações de coesão que podem ser estabelecidas nos textos.

Um texto com coesão garante a **coerência textual**. Vamos rever o que significa coerência textual.

Se o cronista apenas empregasse os termos *desoras* e *desfeliz* sem desenvolver toda a exemplificação e fundamentação, provavelmente diríamos que o texto não teria sentido, estaria incoerente.

Para manter a coerência ele desenvolveu o tema, deu esclarecimentos, concluiu.

A coerência ajuda a conferir **unidade** ao texto, evitando que ele se torne um amontoado de ideias sem relação.

## ANEXO H – cont.

Vamos ver um pouco mais sobre isso.

1. Leia um trecho da música "Lunik 9", de Gilberto Gil. Nela o compositor fala da conquista do espaço e o que isso poderia significar para a humanidade. Observe:

Poetas, seresteiros, namorados, correi	Lá se foi o homem
É chegada a hora de escrever e cantar	Conquistar os mundos
Talvez as derradeiras noites de luar	Lá se foi
	Lá se foi buscando
Momento histórico	A esperança que aqui já se foi
Simple resultado	Nos jornais, manchetes, sensação
Do desenvolvimento da ciência viva	Reportagens, fotos, conclusão:
Afirmção do homem	A Lua foi alcançada afinal
Normal, gradativa	Muito bem
Sobre o universo natural	Confesso que estou contente também
Sei lá que mais	[...]

[...]

GIL, Gilberto. Louvação. Unimar Music, 1967. Disponível em: <www.gilbertogil.com.br>. Acesso em: 15 maio 2015.



Minúcio Pinho/Arquivo da editora

- a) Copie em seu caderno a alternativa que indicar o que significa "momento histórico" na letra da canção:
- o instante em que escreveu a letra da canção.
  - a perda da esperança pelos homens.
  - a conquista do espaço pelo homem. **X**
  - o conhecimento total do universo.
  - a presença de manchetes e reportagens sobre a Lua.

- b) Releia estes versos:

**Momento histórico**

**Simple resultado**

**Do desenvolvimento da ciência viva**

Responda no caderno: como pode ser explicada a expressão "desenvolvimento da ciência viva"? *Sugestão: uma ciência dinâmica, sempre em desenvolvimento, um conhecimento sempre em transformação.*

- c) Não há um elemento explícito de coesão ou de ligação entre as duas partes. O que mantém a relação entre as partes? Copie no caderno a alternativa que melhor expressa essa relação:
- a relação entre as partes é dada pela chegada à Lua. **X**
  - a relação é mantida pelo ritmo que a canção terá quando for cantada.
  - a relação é garantida pelas palavras que se referem a Lua e mundos.
  - a relação é garantida pela emoção que o poeta sente em noites de luar.
- d) Copie no caderno um verso que comprove sua resposta à alternativa anterior e que evita que a letra da canção seja um amontoado de frases soltas, sem sentido. "A Lua foi alcançada afinal"

As questões c e d analisam a unidade e a coerência pela manutenção do tema ao longo do texto. É essencial que os alunos percebam que a manutenção do tema garante a relação lógica entre as partes mesmo sem elementos de coesão explícitos.

## ANEXO H – cont.

.....  
**A unidade do texto**  
 é um elemento  
 fundamental  
 para garantir a  
 coerência: manter a  
 progressão textual,  
 o desenvolvimento,  
 sem perder de vista o  
 assunto, o tema.  
 .....

Se os versos fossem apenas um amontoado de frases, sem relação entre eles, diríamos que não teriam **coerência**. Mas mesmo sem elementos de coesão explícitos entre alguns versos, o sentido é garantido pela relação de sentido entre eles.

No trecho acima um elemento importante para manter a coerência foi o **assunto**, o **tema** – *a chegada do homem à Lua*: que garantiu a **unidade** no desenvolvimento do texto.

**Coerência** é a relação entre as partes do texto que cria uma unidade de sentido.

Mesmo em textos em que não há elementos explícitos (aparentes) de coesão, pode haver coerência. As atividades a seguir vão ajudá-lo a perceber mais sobre coerência textual.



### Atividade: coerência textual

- Leia abaixo um **haikai** composto por um poeta brasileiro.



**haikai**: forma de poesia japonesa, do século XVI, que ainda hoje é trabalhada: composta de três versos, com cinco, sete e cinco sílabas, geralmente tem como tema a natureza ou as estações do ano.

a) Sugestões: a combinação de elementos sugere alguém preocupado ("no rosto, uma ruga") que faz uma reflexão, pensa alguma coisa.

b) Aceitar outras possibilidades de leitura que envolvam os elementos do texto. O importante é que o aluno perceba que, mesmo sem os elementos de coesão textual explícitos, é possível formar uma imagem com base na justaposição de palavras e na sua relação com o título do poema.

c) Espera-se que os alunos percebam que os versos e o título do poema constituem uma unidade de sentido.

#### O pensamento

Guilherme de Almeida

O ar. A folha. A fuga.

No lago, um círculo vago.

No rosto, uma ruga.

ALMEIDA, Guilherme de. *Os melhores poemas de Guilherme de Almeida*. São Paulo: Global, 2001. p. 85.



Maurício Pierró/Arquivo da editora

- Nesse poema os elementos de coesão não estão explícitos. Entretanto, é possível atribuir um significado ao poema, estabelecendo relações entre as ideias. Releia o título e o último verso. Que relação pode existir entre eles? Explique no caderno.
- Considerando a resposta que você deu à questão anterior, responda no caderno: é possível afirmar que esses versos constituem um todo com sentido ou se trata apenas de um amontoado de versos sem relação entre si?
- Que palavra dá unidade e sentido ao texto? **Pensamento**.

### Coesão textual: uso de pronomes

Além da unidade temática, a coerência de um texto está também relacionada às formas de estabelecer a **coesão textual**.

Releia um trecho da crônica sobre o prefixo *des-*:

[...] refez-se o julgamento do herói da **Inconfidência Mineira**, **tudo** mais ou menos conforme o que registram os autos de dois séculos atrás [...]

A palavra *tudo* é um pronome indefinido que, no trecho acima, faz referência ao que foi mencionado anteriormente, ou seja, o julgamento, na peça comentada, tem todos os elementos registrados nos autos.

Os pronomes podem ser empregados para fazer referência a termos já citados ou podem antecipar e situar termos que ainda serão citados. Nesse caso, os pronomes são empregados como elementos de **coesão de referência**.

## ANEXO H – cont.

Vamos ver um pouco mais sobre isso:

- Leia a piada a seguir.

### Tapa-buracos

Dois funcionários do departamento de urbanismo trabalhavam em um **daqueles** bairros movimentados da cidade. Um escavava um buraco e o outro vinha atrás e o tapava. **Eles** fizeram a mesma coisa em dezenas de ruas. Um pedestre que observava **aquilo** pergunta ao homem que cavava:

– **Eu** estou impressionado com o esforço de **vocês**, mas não entendo **isso**. Por que é que o **senhor** escavou **este** buraco e, mal acabou, **ele** veio atrás e voltou a encher.

O cavador, limpando a testa, suspira:

– É que hoje **aquele** que planta as árvores faltou.

Adaptado de: *Almanaque de Cultura Popular*. São Paulo: Andreato, n. 97.



Maurício Fiorin/Arquivo de Editora

1. As personagens do texto não são identificadas por meio de nomes próprios. Mas há palavras que fazem referência a elas: são os **pronomes pessoais**. Cople no caderno três desses pronomes que substituem os nomes das personagens. *Eles, eu, vocês, ele.*
2. No texto, foram destacados os pronomes **pessoais** e **demonstrativos** que são empregados com mais frequência. Observe o uso que foi feito deles e responda às questões a seguir no caderno.
  - a) O pronome demonstrativo *este* faz referência a que termo do texto? *Ao termo buraco.*
  - b) No último parágrafo, qual é a ideia subentendida no uso do pronome demonstrativo *aquele*? *A outra pessoa que trabalha com eles.*
  - c) Reescreva a frase a seguir, trocando o pronome *ele* pela expressão que, no texto, é substituída por esse pronome.
 

[...] **ele** veio atrás e voltou a encher. O outro funcionário (ou o colega do funcionário que cava) veio atrás e voltou a encher.
3. No fragmento "Um pedestre que observava aquilo pergunta [...]", o uso do pronome demonstrativo *aquilo* faz referência a determinada ideia. Responda às questões em seu caderno:
  - a) Que ideia é essa? *Que um escavava e o outro tapava.*
  - b) Qual é a finalidade de empregar o pronome *aquilo* em vez de reproduzir a ideia anterior? *Evitar uma repetição.*

Os **pronomes** contribuem para estabelecer relações no texto, ligar ideias remetendo a termos anteriores ou posteriores, além de tornar o texto mais conciso, evitando repetições. São elementos de coesão textual.

### Uso dos pronomes demonstrativos

O pronome demonstrativo é um recurso frequente para estabelecer as coesões de referência nos textos.

*Este, esse, isso, aqueles* são **pronomes demonstrativos**.

Os pronomes demonstrativos ajudam a localizar no tempo e no espaço os elementos a que se referem.

A gramática faz indicações de uso do pronome demonstrativo, especialmente se for empregado em textos mais formais, quando há necessidade de um maior grau de monitoramento dos usos que fazemos da língua. Veja no quadro a seguir.

## ANEXO H – cont.

Pronomes demonstrativos	Função	Exemplo
Este(s), esta(s), isto	no espaço no tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fazer referência a objetos ou pessoas próximos de quem fala – 1ª pessoa.</li> <li>• fazer referência a fato próximo do momento vivido pelos interlocutores.</li> </ul>
Esse(s), essa(s), isso	no espaço no tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fazer referência a objetos ou pessoas próximos da pessoa com quem se fala – 2ª pessoa.</li> <li>• fazer referência a fato relativo a um momento passado ou futuro mais distante de quem fala.</li> </ul>
Aquele(s), aquela(s), aquilo	no espaço no tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fazer referência a objetos distantes, tanto da pessoa que fala quanto da pessoa com quem se fala.</li> <li>• fazer referência a fato muito distante dos interlocutores.</li> </ul>

Além de localizar elementos no espaço e no tempo, os pronomes demonstrativos são empregados para fazer referências no próprio texto.

A gramática sugere que, ao se empregar os pronomes demonstrativos na linguagem mais formal, mais monitorada, sejam seguidos os seguintes critérios:

- empregue-se **este** ou **esta** se o termo a que o pronome se refere no texto estiver **depois** desse pronome. Exemplo:

O objeto da pesquisa é **este**: o que pensam nossos leitores.

- empregue-se **esse** ou **essa** se o termo a que o pronome se refere no texto estiver **antes** do pronome. Exemplo:

O que pensam nossos leitores: é **esse** o objeto da pesquisa.



### Atividade: coerção textual e uso de pronomes

1. Leia a tira a seguir e responda às questões no caderno.



BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo. São Paulo, 15 jul. 2005.

**1b.** Está se referindo à expressão "pior desculpa" (que sintetiza o que acabou de ser dito).  
 Consultar a respeito: BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000, p. 189.

**1c.** O pronome *isso* fez referência a uma ideia expressa anteriormente. O pronome *esta* fez referência a uma ideia expressa posteriormente. Também se justifica pelo fato de se referir a algo muito próximo, que acabou de ser dito.

- a) A que ideia o pronome demonstrativo *isso* está se referindo no segundo quadrinho?
- b) E a que ideia o pronome demonstrativo *esta* está se referindo no último?
- c) O que se pode deduzir ao comparar o uso dos pronomes na tira, quanto à localização do termo a que se referem?

2. Copie as frases a seguir no caderno, substituindo o ■ pelo pronome demonstrativo adequado.

- a) Morreram milhares de pessoas na passagem do furacão. ■ tragédia deixou as autoridades confusas e retardou o socorro aos sobreviventes. *Essa*

## ANEXO H – cont.

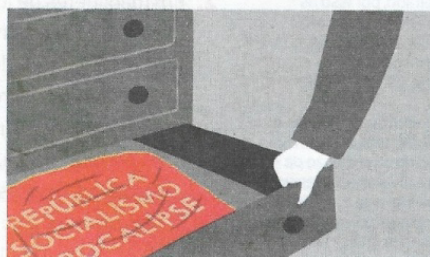
- ☐ Pode-se também pedir a alunos voluntários que façam a leitura expressiva do poema de José Paulo Paes e o de Paulo Leminski, que será analisado mais adiante. Os sentidos dos poemas, como sabemos, podem aflorar mais intensamente quando declamados.
- ☐ As atividades a seguir atendem especialmente aos descritores **D4**, **D15** e **D19**: inferir uma informação implícita em um texto; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido e reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos, respectivamente.
- b) Você tem razão em suas reivindicações. Mas ■ não significa que tenha o direito de ofender quem discorda delas. *isso*
- c) ■ é o problema: você ainda não tem idade para ficar até tarde na rua. *Este*
- d) Alguns políticos do Brasil ainda não se conscientizaram da importância de seu papel na sociedade. ■ políticos precisam conversar mais com o povo. *Esses*
3. Os pronomes demonstrativos também podem ser um recurso expressivo marcante em textos poéticos. Junte-se a um colega para ler o poema a seguir, de José Paulo Paes. Depois troquem suas impressões com os demais colegas da classe, com base nas questões propostas adiante.

### A marcha das utopias

José Paulo Paes

não era esta a independência que eu sonhava  
 não era esta a república que eu sonhava  
 não era este o socialismo que eu sonhava  
 não era este o **apocalipse** que eu sonhava

PAES, José Paulo. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2003. p. 158.



Maurício Piere/Arquivo da Editora

- a) Segundo o dicionário Houaiss, a palavra *utopia* quer dizer:

[...] **2. Qualquer descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade. 3. Projeto de natureza irrealizável; quimera, fantasia.**

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Que relação pode ser feita entre esses significados e o emprego do termo *marcha* no título do poema? Observe também a palavra que se repete ao fim de cada verso.

- b) Com base na resposta dada à questão anterior, qual seria a provável intenção do autor ao escolher esse título para o poema?
- c) Explique, do ponto de vista gramatical, o uso dos pronomes demonstrativos *esta* e *este* no poema.
- d) Ao repetir o emprego desses pronomes, que efeito de sentido é criado no texto:
- quanto ao tempo a que se refere? *Sugestão: O eu lírico quer enfatizar a realidade a que se refere, o tempo histórico que está vivendo.*
  - quanto à repetição em todos os versos? *Sugestão: A repetição intensifica o sentimento de desilusão, revolta, repúdio a uma realidade que não é como o eu lírico imaginou para si/para o mundo.*
4. Leia agora um poema de Paulo Leminski:

o amor esse sufoco,  
 agora há pouco era muito,  
 agora, apenas um sopro  
 ah, troço de louco,  
 corações trocando rosas,  
 e socos

LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2002. p. 119.

- ☐ 4a. Ajudar os alunos a perceber que o eu lírico se refere à ideia geral de sufoco, levando em conta que o leitor e ele, enunciador, têm um repertório em comum, no qual se encontra essa relação entre amor e sufoco.
- ☐ 4c. Sugestão de resposta: É um sentimento muito instável, de mudanças bruscas, cheio de emoções conflitantes e contradições.
- ☐ Se considerar conveniente, retomando o que os alunos já sabem sobre as figuras de linguagem, chamar a atenção deles para o jogo de antíteses (figura estudada no Capítulo 4): "... há pouco era muito / agora, apenas um sopro"; "corações trocando rosas / e socos".
- a) Embora não tenha sido feita referência anterior ao termo *sufoco*, o eu lírico do poema emprega o pronome *esse* como se já tivesse se referido a ele. A que *sufoco* então provavelmente ele se refere?
- b) O termo *agora* é empregado no poema em relação a dois momentos no tempo. Explique esses dois momentos. *No primeiro momento, refere-se a um passado muito próximo ("há pouco"), e, no segundo, ao presente.*
- c) Como você explica o que é o sentimento de amor para o eu lírico?

3c. Gramaticalmente, justifica-se o uso desses pronomes por fazerem referência a um termo que vem depois deles. Também marcam que os fatos/as circunstâncias a que se referem ocorrem no momento presente em relação à pessoa que fala; estão acontecendo no "agora".

Unidade 3 • Gêneros jornalísticos

217

## ANEXO H – cont.

**2b.** Os canais de televisão, ao planejar sua programação, devem se preocupar com o que é adequado para as crianças de modo que elas tenham seu desenvolvimento emocional e intelectual respeitado. / As crianças devem ter seu desenvolvimento emocional e intelectual respeitado, por isso os canais de televisão, ao planejar sua programação, devem se preocupar com o que é adequado para elas.

**2c.** Mudanças climáticas drásticas podem ser indício de uma reação da natureza às agressões ao meio ambiente e, por isso, é necessário controlar a emissão de gases na atmosfera e preservar os recursos naturais. / E necessário controlar a emissão de gases na atmosfera e preservar os recursos naturais, pois mudanças climáticas drásticas podem ser indício de uma reação da natureza às agressões ao meio ambiente.

**2d.** A tolerância nem sempre é praticada em nosso cotidiano, mas é o caminho possível para a paz. / Embora seja o caminho possível para a paz, nem sempre a tolerância é praticada em nosso cotidiano.

**Atividade: revirando formas de coesão**

1. Leia as frases e, em seu caderno, analise o elemento coesivo destacado.
  - a) O presidente referiu-se aos atos solidários como imprescindíveis à reorganização do país. Afirmou que é impossível abrir mão **deles** na atual situação.  
A que termo o pronome destacado se refere? *O termo deles retoma a expressão atos solidários.*
  - b) O povo quer apenas **isto**: desenvolvimento com paz.  
Qual é a função do termo isto? *Antecipar, anunciar uma ideia.*
2. Em manchetes de jornal ou revista, em geral a ideia mais importante é a que inicia a frase. Em seu caderno, reúna as duplas de frases mais abaixo escrevendo-as de duas formas diferentes, de acordo com estas instruções:
  - Em cada uma dê relevância a um termo, deslocando-o para o início do período.
  - Empregue elementos coesivos que estabeleçam relações adequadas ao sentido do período: de causa, de oposição, de finalidade, de referência...  
Faça as adaptações necessárias para articular as partes de acordo com a relevância dada. Veja um exemplo:
    - (1) As pessoas estão decepcionadas com os políticos do país.
    - (2) As pessoas continuam lutando pela ética.
  - As **peessoas** estão decepcionadas com os políticos do país, mas continuam lutando pela ética.
  - Embora continuem lutando pela **ética**, as pessoas estão decepcionadas com os políticos do país. *As respostas são sugestões.*
  - o) Os jovens são autênticos. *Os jovens são autênticos e isso nem sempre é entendido pelos adultos. / Os adultos nem sempre entendem a autenticidade dos jovens.*
  - b) Os canais de televisão, ao planejar sua programação, devem se preocupar com o que é adequado para as crianças.  
As crianças devem ter seu desenvolvimento emocional e intelectual respeitado.
  - c) Mudanças climáticas drásticas podem ser indício de uma reação da natureza às agressões ao meio ambiente.  
É necessário controlar a emissão de gases na atmosfera e preservar os recursos naturais.
  - d) A tolerância é o caminho possível para a paz.  
A tolerância nem sempre é praticada em nosso cotidiano.
3. Leia em voz alta e expressivamente o poema seguinte. Nele, foram destacados em negrito alguns elementos de coesão.

Maurício Pierró/Arquivo da editora

**Inscrição para uma lareira**  
Mário Quintana

A vida é um incêndio: **nela**  
dançamos, **salamandras** mágicas.  
**Que** importa restarem cinzas  
**se** a chama foi bela e alta?  
**Em** meio aos **toros** **que** desabam,  
cantemos a canção das chamas!

**Cantemos a canção da vida,  
na própria luz consumida...**

QUINTANA, Mário. 80 anos de poesia. São Paulo: Globo, 1998. p. 158.

**A Z**

**salamandra:** anfíbio de cauda longa, com aspecto de lagarto.

**toro:** tronco de árvore caída, sem casca e sem galhos.

**218** Capítulo 6 • Crônica jornalística

## ANEXO H – cont.

Em seu caderno, escreva o elemento coesivo correspondente à referência feita no texto que:

- indica condição; *se*
- introduz uma indagação; *Que [importa..]?*
- faz referência a um termo anterior do texto. *nela; que [desabam]*

## 4. Leia e compare os trechos a seguir.

Texto A	Texto B
O marido comprava pães, mas o menino não queria ir à escola. Então o guarda apitou na esquina e as pessoas desligavam a televisão.	Poluição, flores, afagos, ruídos de trem. Muita confusão em sua cabecinha de criança.

- Qual dos textos tem elementos de coesão explícitos? *Texto A: tem elementos de coesão: mas, então, e.*
- No texto com elementos coesivos há também coerência? Explique.
- É possível afirmar que há coerência no outro texto, que está sem os elementos coesivos explícitos? *Sim, é possível.*

**4b.** Não há coerência, pois não há unidade de sentido — as frases não constituem um todo significativo.

## 5. Os elementos de coesão às vezes não só estabelecem relações entre as partes de um texto, como também ampliam as informações fornecidas. Leia o texto a seguir.

**A mãe de todas as guerras**

*A catapulta foi uma das mais revolucionárias armas inventadas pela humanidade.*

*A partir dela, as máquinas — e não o homem — é que decidiam as batalhas*

Fabiano Onça

Em 1304, o rei Eduardo I da Inglaterra cercou o castelo de Stirling, na Escócia. Lá resistiam os últimos guerreiros que, anos antes, haviam apoiado a rebelião anti-inglesa promovida pelo escocês William Wallace. Sem conseguir demolir as sólidas muralhas, Eduardo I apelou. Ergueu um engenho conhecido como *trebuchet* — uma máquina de atirar pedras, parente gigante da catapulta. Por dez semanas, um batalhão de 50 operários cortou 20 grandes carvalhos para construir o monstro, ali mesmo, no local do cerco. O colosso intimidou de tal modo os defensores que, antes mesmo de ser concluído, fez com que eles tentassem se render.

Revista *Superinteressante*. São Paulo: Abril, nov. 2007.

Chris Hellier/Corbis/Latinstock



Catapulta no estilo medieval. França, 1999.

No texto, o autor, depois de informar o que é o "engenho conhecido como *trebuchet*", retoma essa expressão por meio de outros termos, que acrescentam características à sua descrição da máquina. Observe:

engenho conhecido como *trebuchet* → o monstro  
 → o colosso

emprego dos termos *monstro* e *colosso* é coerente com a opinião expressa pelo autor no olho da reportagem: "... as máquinas — e não o homem — é que decidiam as batalhas". Que relação existe entre esses termos e essa afirmação do autor?

**Possibilidade:** Pelo emprego dos termos *monstro* e *colosso*, o autor enfatiza o poder da máquina, reforçando sua opinião de que o que decide as batalhas são as máquinas, e não a força humana.

## ANEXO I

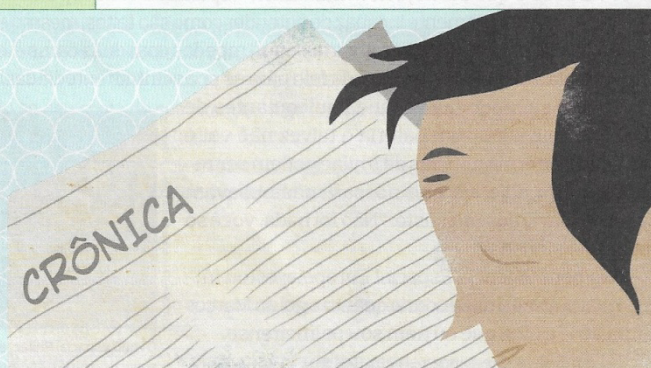
## Autoavaliação

Chegou o momento de fazer um balanço de tudo o que foi estudado no Capítulo 6. Leia o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como orientação. Isso o ajudará na hora de organizar seus estudos.

### Meu desempenho

- **Avancei em** (registre no caderno os itens em que você melhorou)
- **Preciso rever** (registre no caderno os itens que você precisa estudar mais)
- **Outras observações e/ou outras atividades**

CONTEÚDOS	
1. Gênero	Crônica • "A desoras, desfeliz", Roberto Pompeu de Toledo
2. Leitura e interpretação de texto	A crônica: fato e opinião • Estrutura: ancoragem, argumentos, conclusão • Tipos de argumento Linguagem do texto • Articulação entre as ideias do texto: marcas coesivas
3. Língua: usos e reflexão	Coerência e coesão textual • Coerência • Revisão de elementos de coesão: coesão com uso de pronomes
4. Produção textual	<b>Escrita</b> Crônica
5. Participação	<b>Prática de oralidade</b> Roda de leituras
6. Ampliação de leitura	Leitura de <i>Outras linguagens</i> : tirinha Leitura e produção de relações entre textos da seção <i>Conexões</i> Leitura de <i>Outro texto do mesmo gênero</i> : • "Impressionada", Vanessa Barbara



## ANEXO J

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

## Artigo de opinião

Os adolescentes, dos 9 aos 19 anos, representam 36,7 milhões de pessoas, quase 20% da população brasileira. Os adolescentes também são responsáveis por 20% do consumo nacional. Eles exercem influência sobre o consumo dos próprios pais e opinam sobre as compras da família. Os adolescentes têm opinião, personalidade e conhecem todas as novidades.

Leia o início de uma reportagem, publicada em um jornal mineiro, sobre consumo na adolescência.

**AQUECIMENTO**

O poder de consumo dos adolescentes brasileiros é, como eles mesmos dizem, irado. Com roupas despojadas, tênis descolados e mochila nas costas, eles já representam cerca de 36,7 milhões de pessoas dos nove aos 19 anos, segundo as últimas projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São quase 20% da população brasileira e, conseqüentemente, respondem também por essa mesma fatia de tudo o que é vendido no comércio nacional. Considerando as previsões de que o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil chegue aos R\$ 2 trilhões este ano, dos quais o comércio deve abocanhar 20%, ou R\$ 200 bilhões, a expectativa é de que os adolescentes comprem o equivalente a R\$ 40 bilhões. Isso sem contar a influência que exercem sobre o consumo dos próprios pais. Afinal, eles têm opinião, personalidade e, antenados, sabem das coisas. Por isso, dão pitaco em tudo, das compras no supermercado até a escolha do carro da família. [...]

Graziela Reis. Adolescentes representam o segmento com maior potencial de consumo. Disponível em: <[http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao\\_4/2008/08/31/em\\_noticia\\_interna,id\\_sessao=4&id\\_noticia=77581/em\\_noticia\\_interna.shtml](http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_4/2008/08/31/em_noticia_interna,id_sessao=4&id_noticia=77581/em_noticia_interna.shtml)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

- Liste as informações do texto que indicam um posicionamento em um artigo de opinião.

### Proposta

Você vai escrever um artigo de opinião sobre a relação entre consumo e adolescência. Para produzi-lo, leia os textos a seguir, que apresentam observações diferentes sobre esse tema. Depois, os textos serão compartilhados e haverá uma discussão sobre o assunto tratado.

#### O mapa do consumo adolescente

*O que interessa e encanta os teens de hoje? Estudos recentes apontam para um quadro multifacetado e surpreendente*

Quais são as preferências de consumo do público adolescente? Como vender para esse segmento? São velhas perguntas, repetidas a cada nova geração desde que o professor de *marketing* James U. McNeal criou a expressão “*teen market*” (mercado adolescente), em 1965. [...]

Produzido pelo Morgan Stanley, o relatório “Como os Adolescentes Consomem Mídia” fez grande sucesso não só pelo conteúdo interessante como pela idade do autor: Matthew Robson, estagiário de verão do banco, nasceu em 1993. [...]

Dois fatos aparecem como unânimes: os adolescentes adoram, sim, tecnologia e, para eles, o celular é o rei. Segundo a pesquisa da CEA, 92% dos pesquisados sentem-se à vontade com tecnologia, e 77% dizem que ela é a forma preferencial para socializar-se com os amigos. Numa enquete da revista *Seventeen* (voltada ao público feminino), o celular é o principal objeto de desejo, com 58% dos votos.

Na pesquisa da CEA, o resultado foi confirmado para o público masculino. “O celular é visto pelo adolescente como uma extensão de si mesmo”, diz Ann M. Mack, diretora de tendências da agência de publicidade JWT, em Londres. [...]

Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,ERT91383-16366,00.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

#### Consumo – Adolescentes aumentam gastos

Os desejos de consumo dos adolescentes estão levando famílias brasileiras ao endividamento. É o que aponta o estudo da Kantar Worldpanel, maior empresa de pesquisas de consumo domiciliar da América Latina. Os dados revelam que nos

186

Não escreva no livro. ●●

## ANEXO J – cont.

lares com jovens entre 12 e 19 anos, os gastos estão, em média, 5% acima dos ganhos por mês. Famílias sem jovens na composição conseguem poupar justamente 5% da receita mensal. [...]

#### Consumismo coletivo

Segundo o mestre em Psicologia Clínica pela PUC-SP Antônio Carlos Amador Pereira, a indústria explora o fato de o adolescente passar por pressões para aceitação social e por precisar se adequar ao estilo (roupas, maquiagem, sapatos) das pessoas com as quais quer interagir. [...]

Disponível em: <[http://www.brpress.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3005:consumo-adolescentes-aumentam-gastos-&catid=57:brasil&Itemid=97](http://www.brpress.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3005:consumo-adolescentes-aumentam-gastos-&catid=57:brasil&Itemid=97)>. Acesso em: 14 abr. 2015.



Furo no orçamento vem de gastos que buscam atender aos desejos dos adolescentes.

gualtero boffi/Shutterstock.com/IDBR

## Planejamento e elaboração do texto

- Em um artigo de opinião, a organização textual é fundamental. Leia estas orientações para compor uma estrutura argumentativa adequada.
  - Defina qual será a premissa apresentada no artigo de opinião. Nela, deverá haver um problema relacionado a consumo e adolescência.
  - Para fundamentar a ideia inicial, apresente argumentos. Para tanto, utilize os textos presentes na proposta de produção e faça pesquisas em jornais, revistas e sites dedicados às relações de consumo no mundo contemporâneo. Ao redigir o texto, mencione a fonte das informações.
  - Ao elaborar a argumentação, lembre-se de utilizar provas concretas, como dados numéricos e apresentação de fatos comprovados, exemplos relevantes, entre outros. Também é conveniente haver outras vozes no texto além da sua – os chamados argumentos de autoridade.
  - Apresente uma ou mais propostas de solução, e finalize o seu texto reforçando a premissa ou reformulando-a.
  - O artigo de opinião poderá ser escrito em primeira pessoa do singular ou do plural, de acordo com a sua intenção.
  - Dê um título que apresente, indiretamente, a sua opinião sobre o assunto e, ao mesmo tempo, seja atraente para o leitor.

## Avaliação e reescrita do texto

- Quando finalizar, releia o seu texto e avalie a produção.

	Sim	Não
O texto está estruturado em apresentação de premissa, exposição de argumentos, de proposta de solução e conclusão?		
Na premissa é apresentado um problema relacionado a consumo e adolescência?		
Na conclusão, a premissa é retomada e/ou reformulada de acordo com o desenvolvimento argumentativo?		
O texto está escrito em primeira pessoa do singular ou do plural?		

- Reescreva o seu artigo de opinião, fazendo as alterações necessárias. Em seguida, serão organizados grupos com quatro alunos, os quais deverão compartilhar os artigos de opinião produzidos. Discutam as ideias e as propostas de solução apresentadas em cada um dos textos. Ao final, cada grupo deverá socializar, oralmente, a discussão realizada, para que os alunos dos outros grupos opinem e apresentem outros pontos de vista.

## ANEXO K

## Estudo do texto

Responda sempre no caderno.

## ●●● Para entender o texto

1. O texto lido é introduzido com uma solicitação ao leitor.
  - a) Que solicitação é essa? "Olhe ao seu redor."
  - b) Em seguida a essa solicitação, que constatação baseada em uma observação do dia a dia é apresentada?  
*A situação de haver muitas coisas úteis cumprindo bem o seu papel, atendendo às necessidades do ser humano.*
  - c) Os exemplos utilizados para apresentar essa situação fazem referência a quais benefícios para o ser humano?  
*Preservação de alimentos, proteção e conforto do corpo e a promoção de conexão ao mundo digital.*
  - d) O uso desses exemplos constrói qual efeito de sentido?  
*Ao apresentar os exemplos, o autor reforça a constatação apresentada.*
2. Logo após a introdução, é apresentada uma oposição ao constatado inicialmente.
  - a) Que termo indica que seguirá uma oposição à ideia inicial?  
*A conjunção "no entanto".*
  - b) Ao se apresentar essa oposição, que fato é destacado?
  - c) Conforme o articulista, que consequência esse fato gera?
3. Nos parágrafos iniciais há uma premissa, ou seja, uma ideia a partir da qual será construído um raciocínio.
  - a) É possível identificar a premissa a partir da qual será construído o processo argumentativo. Que premissa é essa?  
*Os modelos de produção e consumo atuais não são sustentáveis.*
  - b) Para revelar a dimensão do problema discutido no texto, o articulista faz uso de dados. Que dados são esses?  
*Ao apresentar esses dados, a premissa apresentada pelo autor é comprovada, fortalecendo o processo argumentativo.*
  - c) Qual é a importância deles no processo argumentativo?
4. No artigo de opinião, além da apresentação do problema, é comum a apresentação de uma proposta de solução.
  - a) Que trecho introduz a proposta de solução defendida?
  - b) Em seguida a esse trecho, são apresentadas algumas ideias relacionadas ao consumo sustentável. Copie a alternativa que apresenta essas ideias de maneira resumida. *Segunda alternativa.*
    - O consumo deve ser mais consciente, de modo que a escolha sobre o que consumir tenha como fundamento a função desempenhada pelo produto ou serviço. Isso afetará muitas conquistas atuais, pois será inevitável reduzir o bem-estar de grande parte da humanidade que hoje detém um alto poder de consumo.
    - As práticas de consumo necessitam ser pautadas no bem-estar das pessoas e não no consumo em si. A escolha do produto ou do serviço deve estar relacionada ao que é necessário, e a troca por um novo produto deve ser realizada quando, de fato, as novas funções forem realmente úteis e desejadas.
    - As escolhas sobre o que consumir devem ser baseadas em um critério social e ambiental. Esse novo estilo de vida afetará as pessoas que entrarem no mercado de consumo, pois não haverá possibilidade de todos adquirirem produtos ou serviços com a qualidade e a quantidade necessárias.

2b. A satisfação com os produtos tem pouca duração, e a possibilidade de eles poderem continuar úteis por muito tempo é desconhecida, tendo em vista uma série de estímulos que incentivam sua troca e substituição.

2c. As pessoas deixam de pensar na real necessidade dos produtos, supervalorizando as novidades, desconsiderando a possibilidade de uso de um produto até o final de sua vida útil.

3b. Hoje, a humanidade consome 50% a mais de recursos naturais renováveis do que a Terra consegue repor ou regenerar. Com a entrada no mundo de 3 bilhões de novos consumidores, prevista para os próximos vinte anos, precisaremos de 4,5 planetas para suprir toda a demanda de consumo se mantido o padrão atual.

4a. "Assim, é preciso pensar em alternativas que possam, ao mesmo tempo, atender ao nosso bem-estar, respeitar os limites do planeta e atender às necessidades sociais."



João Liv/D/BR

## ANEXO K – cont.

**Estudo do texto** Responda sempre no caderno.

5. De acordo com o autor do artigo de opinião, nas práticas de consumo atuais há um critério que se sobrepõe quando se pensa em trocar ou consertar algum produto.

- Qual é esse critério? *O valor monetário.*
- Em uma prática de consumo consciente, que outro critério precisa ser considerado quando se analisa a troca ou o conserto? *O custo ambiental.*
- Que benefícios são gerados ao considerar esse custo relacionado ao consumo consciente? *Ao considerar o custo ambiental, e não somente o valor monetário, há possibilidade de gerar nova vida aos produtos e menor impacto ambiental, além da utilização de mão de obra em uma proporção maior do que com a compra de um produto industrial novo.*


6. Uma outra prática se relaciona à forma como cuidamos das coisas. Qual é a relação entre esse cuidado e o modo de consumo consciente? *6. Se cuidarmos bem das coisas, quando não precisarmos mais delas, podemos trocar ou doar, ampliando as possibilidades de uso e fortalecendo laços comunitários.*

**ANOTE** Os textos do gênero artigo de opinião são construídos, geralmente, a partir de **sequências argumentativas**. Uma das **estratégias argumentativas** consiste em explicitar determinado fato, a partir do qual se formula uma premissa relacionada à defesa de um posicionamento. Para defender uma posição, são utilizados argumentos que procuram convencer o leitor.

**A construção de argumentos no artigo de opinião**

1. Ao longo do texto, são apresentados dois exemplos relacionados à importância de consertar em vez de trocar ou descartar. Ao construir essa exemplificação, o articulista faz uso de uma mesma estratégia argumentativa: a apresentação de uma ação e de uma consequência.

- Identifique esses exemplos e a ação a que cada um deles faz referência.
- Qual é a consequência apontada em relação a essas ações?



**ANOTE** O articulista – autor do artigo de opinião – precisa apresentar **argumentos consistentes**. Uma das possibilidades de organizar a argumentação é indicar uma **relação de causa e consequência**, a partir de determinado fato ou acontecimento.

2. O texto a seguir é a parte inicial de uma notícia. Leia-o.

**ONU: População mundial é de 7,2 bilhões de pessoas**

AE – Agência Estado  
13 junho 2013 – 23h04

A população do planeta Terra atingiu 7,2 bilhões de pessoas, informa a Organização das Nações Unidas (ONU) no estudo “Perspectivas de População Mundial”, divulgado hoje.

Disponível em: <<http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,onu-populacao-mundial-e-de-7-2-bilhoes-de-pessoas,1042156>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

- O estudo populacional da Organização das Nações Unidas foi publicado em 2013. Em que ano foi escrito o artigo de opinião? *Em 2014.*
- Os dados apresentados no estudo da ONU são válidos no período em que o artigo de opinião foi escrito? Justifique. *Sim, pois os dados foram divulgados em 2013 e o artigo de opinião foi escrito e publicado em 2014.*

1a. Exemplo 1: ação de a criança consertar o brinquedo quebrado ou o livro rasgado. Exemplo 2: ação de reformar um móvel quando se espera o nascimento de um filho.

1b. Quando a criança aprende a consertar um livro rasgado ou um brinquedo, a consequência será a de valorizar o que tem e ser mais cuidadosa, além de ficar feliz com a recuperação do brinquedo ou livro. A reforma de um móvel possibilita uma vida nova ao produto, ocasionando menor impacto ambiental.

182

Não escreva no livro. ●●

## ANEXO L

## Estudo do texto

Responda sempre no caderno.

5. De acordo com o autor do artigo de opinião, nas práticas de consumo atuais há um critério que se sobrepõe quando se pensa em trocar ou consertar algum produto.
- Qual é esse critério? *O valor monetário.*
  - Em uma prática de consumo consciente, que outro critério precisa ser considerado quando se analisa a troca ou o conserto? *O custo ambiental.*
  - Que benefícios são gerados ao considerar esse custo relacionado ao consumo consciente? *Ao considerar o custo ambiental, e não somente o valor monetário, há possibilidade de gerar nova vida aos produtos e menor impacto ambiental, além da utilização de mão de obra em uma proporção maior do que com a compra de um produto industrial novo.*
6. Uma outra prática se relaciona à forma como cuidamos das coisas. Qual é a relação entre esse cuidado e o modo de consumo consciente?

6. Se cuidarmos bem das coisas, quando não precisarmos mais delas, podemos trocar ou doar, ampliando as possibilidades de uso e fortalecendo laços comunitários.

ANOTE

Os textos do gênero artigo de opinião são construídos, geralmente, a partir de **sequências argumentativas**. Uma das **estratégias argumentativas** consiste em explicitar determinado fato, a partir do qual se formula uma premissa relacionada à defesa de um posicionamento. Para defender uma posição, são utilizados argumentos que procuram convencer o leitor.

### A construção de argumentos no artigo de opinião

1. Ao longo do texto, são apresentados dois exemplos relacionados à importância de consertar em vez de trocar ou descartar. Ao construir essa exemplificação, o articulista faz uso de uma mesma estratégia argumentativa: a apresentação de uma ação e de uma consequência.
- Identifique esses exemplos e a ação a que cada um deles faz referência.
  - Qual é a consequência apontada em relação a essas ações?



João Lind/IBR

ANOTE

O articulista – autor do artigo de opinião – precisa apresentar **argumentos consistentes**. Uma das possibilidades de organizar a argumentação é indicar uma **relação de causa e consequência**, a partir de determinado fato ou acontecimento.

2. O texto a seguir é a parte inicial de uma notícia. Leia-o.

#### ONU: População mundial é de 7,2 bilhões de pessoas

AE – Agência Estado  
13 junho 2013 – 23h04

A população do planeta Terra atingiu 7,2 bilhões de pessoas, informa a Organização das Nações Unidas (ONU) no estudo “Perspectivas de População Mundial”, divulgado hoje.

Disponível em: <<http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,onu-populacao-mundial-e-de-7-2-bilhoes-de-pessoas,1042156>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

- O estudo populacional da Organização das Nações Unidas foi publicado em 2013. Em que ano foi escrito o artigo de opinião? *Em 2014.*
- Os dados apresentados no estudo da ONU são válidos no período em que o artigo de opinião foi escrito? Justifique.

*Sim, pois os dados foram divulgados em 2013 e o artigo de opinião foi escrito e publicado em 2014.*

- Exemplo 1: ação de a criança consertar o brinquedo quebrado ou o livro rasgado. Exemplo 2: ação de reformar um móvel quando se espera o nascimento de um filho.
- Quando a criança aprende a consertar um livro rasgado ou um brinquedo, a consequência será a de valorizar o que tem e ser mais cuidadosa, além de ficar feliz com a recuperação do brinquedo ou livro. A reforma de um móvel possibilita uma vida nova ao produto, ocasionando menor impacto ambiental.

## ANEXO L – cont.

## 3. Releia este trecho e responda às questões a seguir.

[...] é preciso pensar em alternativas que possam, ao mesmo tempo, atender ao nosso bem-estar, respeitar os limites do planeta e atender às necessidades sociais.

Isso implica um novo estilo de vida que, ao contrário do que muitos pensam, não reduzirá o bem-estar conquistado por uma pequena parte da humanidade – aqueles 1 bilhão de pessoas que hoje consomem 78% do total consumido no mundo. Um novo estilo de vida centrado no bem-estar das pessoas e não no consumo de produtos e serviços pelo consumo em si.

- Os dados numéricos nesse trecho fazem referência a quê?
- Considerando a população do planeta Terra, apresentada no estudo da ONU, calcule: qual é a porcentagem de pessoas responsável por 78% do total consumido no mundo? *13,88% da população mundial.*
- Ao apresentar os dados numéricos no artigo de opinião, o articulista faz uso de números inteiros e de porcentagem. Reescreva o trecho usando somente porcentagem.
- A partir dos cálculos realizados, responda: Qual é a porcentagem que representa o restante da população mundial e o seu consumo?
- Observando os números indicados e os cálculos realizados, o que deduzimos sobre a distribuição de produtos e serviços de consumo no mundo?
- Ao apresentar esses dados numéricos, que efeito de sentido é construído no artigo de opinião?

*Com esses dados, é possível notar o desequilíbrio entre os níveis de consumo da população mundial.*

## 4. Releia o trecho a seguir e responda ao que se pede.

Na pesquisa do Instituto Akatu “Rumo à Sociedade de Bem-Estar”, as pessoas revelaram preferir produtos duráveis, atualizáveis e consertáveis a produtos baratos e fáceis de substituir. Preferem estar com as pessoas a comprar presentes para elas. Preferem deslocar-se facilmente a ter um carro. Seis em cada dez brasileiros acham que conviver com a família e os amigos é importante para sentir-se feliz.



- Nesse trecho são apresentados alguns dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Akatu. Copie a tabela a seguir e complete-a com os dados relacionados a cada um dos assuntos abordados na pesquisa.

Assunto	Dados apresentados pela pesquisa
Práticas de consumo	.....
Convivência	.....
Mobilidade	.....

- Qual é a relação entre os dados levantados na tabela e o processo argumentativo do texto? *Esses dados confirmam as ideias defendidas pelo articulista, fortalecendo o processo argumentativo desenvolvido ao longo do texto e dando mais credibilidade a esse processo.*

ANOTE

Para construir a argumentação é importante a utilização de **resultados de pesquisas, dados numéricos, estatísticas**, entre outros. Essas informações promovem a credibilidade do texto e potencializam a argumentação.

- Considerando o processo argumentativo desenvolvido ao longo do texto, qual é a ideia defendida pelo articulista?

3a. À quantidade da população (1 bilhão de pessoas) e a quanto essa parcela da população consome (78% do consumo total mundial).

3c. Isso implica um novo estilo de vida que, ao contrário do que muitos pensam, não reduzirá o bem-estar conquistado por uma pequena parte da humanidade – aqueles 13,88% de pessoas que hoje consomem 78% do total consumido no mundo.

3d. Cerca de 86,12% da população mundial (ou 6 bilhões e 200 mil pessoas) consomem 22% do que é produzido no mundo.

3e. Pode-se deduzir que há uma desigualdade elevada em relação ao nível de consumo, sendo que uma parcela da população consome, provavelmente, de forma excessiva. Também há a hipótese de que outras parcelas da população não têm um consumo mínimo necessário ao seu bem-estar.

4a. Práticas de consumo: As pessoas preferem produtos duráveis, atualizáveis e consertáveis. / Convivência: Preferem estar com as pessoas a comprar presentes para elas; Seis em cada dez brasileiros consideram a convivência com a família e amigos importante para se sentir feliz. / Mobilidade: Preferem deslocar-se facilmente a ter um carro.

5. Helio Mattar defende a ideia de que é necessário alterar o modelo de produção e consumo, de forma que as pessoas consumam produtos e serviços de maneira consciente.

## ANEXO M

## LEITURA 2

## Artigo de opinião

O QUE VOCÊ  
VAI LER

O artigo de opinião a seguir foi retirado do portal de notícias do *Jornal do Commercio*. Escrito por Ricardo Braga, ambientalista, professor da Universidade Federal de Pernambuco e ex-secretário executivo de Meio Ambiente de Pernambuco, o texto apresenta diversas informações sobre a dificuldade de abastecimento em algumas regiões rurais no Brasil e o papel exercido pelas mulheres.

## A mulher e a água

Por Ricardo Braga

Minha experiência recente com estudos sobre as possibilidades de abastecimento de água para populações rurais **difusas**, particularmente a partir de nascentes, tem me mostrado o papel da mulher na economia da água em pequenas propriedades de agricultura familiar. É ela que geralmente vai buscar água para dentro de casa, coando o líquido com um pano e armazenando a água de beber em jarra. Muitas vezes, administra a escassez porque precisa garantir também uma reserva para o cozimento dos alimentos, o banho da família e a higiene diária da moradia.

Faz ela com a água o mesmo que faz com os alimentos, adotando práticas de economia doméstica.

Gilberto Freyre em *Casa-grande e senzala* afirma que, quando o português chegou por aqui no século 16, o homem indígena era provedor do alimento para a sua tribo, enquanto a mulher indígena é quem ia buscar a água nos rios e nas fontes, evidenciando-se que essa função de gênero foi mantida por muito tempo no Brasil.

Ainda hoje é comum em países pobres do mundo que mulheres e meninas se desloquem longas distâncias para buscar água para fins domésticos. Segundo o Fundo de População das Nações Unidas, elas se deslocam a pé em média 6 km por dia, transportando cerca de 20 litros de água. Por vezes, andam até oito horas para alcançar uma fonte confiável, devido à escassez e à contaminação das águas.

Essa relação com a água e com o cuidado do núcleo familiar parece ser **intrínseco** à mulher a partir da própria gestação, em que o primeiro berço, antes do nascimento do bebê, se estabelece em uma bolsa de água morna dentro de si, confortável e acolhedora.

Naturalmente que esse cuidado com a segurança familiar extrapola a lida com a água [...].

Mas, se a mulher tem toda esta relação com a economia da água, como será a sua participação nas políticas de gestão hídrica? Nesse ponto, ainda se estabelece a predominância do homem nos papéis de decisão ou de maior influência.

Para configurar melhor essa situação, fiz alguns levantamentos que considero oportunos, junto a **colegiados** gestores de água. Na composição do Conselho Nacional de Recursos Hídricos, verifiquei que somente 28% dos conselheiros titulares são mulheres; algo pior ocorre no Conselho Estadual de Recursos Hídricos de Pernambuco, em que as mulheres respondem por apenas 18% dos membros. Para tirar a prova, fui checar a composição de gênero no Comitê Federal da Bacia do Rio São Francisco, em que 82% são homens. Parecido, mas um pouco melhor, encontrei no Comitê Estadual da Bacia do Rio Capibaribe, em que a presença de homens é de 74%.

Como se vê, apesar das mulheres serem íntimas da água, ainda falta um bocado para que ocupem o lugar justo na **macrogestão** dos recursos hídricos.

Ricardo Braga é ambientalista, professor da UFPE e ex-secretário executivo de Meio Ambiente de Pernambuco.

Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/coluna/foco-ambiental/noticia/2011/11/18/a-mulher-e-a-agua-310598.php>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

## GLOSSÁRIO

**Colegiado:**

relativo a certas instituições ou órgãos coletivos.

**Difuso:** que se espalha em diversas direções.

**Intrínseco:**

característico e próprio de algo; que faz parte de sua essência.

**Macrogestão:**

administração em grande escala.

## ANEXO N

## PRODUÇÃO DE TEXTO

## Artigo de opinião

Nessa parte do capítulo, você estudou alguns recursos argumentativos utilizados para a construção de artigos de opinião.

- Leia, a seguir, o início de um artigo de opinião publicado no jornal catarinense *Diário de Itapoá*. Em seguida, escreva três parágrafos que confirmem o que foi apresentado no parágrafo inicial. Pesquise - em jornais, revistas, *sites* e publicações relacionadas ao meio ambiente e ao descarte de lixo - informações que possam servir para a construção desses parágrafos.

Um dos maiores problemas ambientais nas cidades brasileiras, das grandes às pequenas, é o saneamento básico e, especialmente, o descarte dos resíduos sólidos, ou seja, do lixo gerado em volumes crescentes pela população. [...]

Werner Serafini. Disponível em: <<http://www.diariodeitapoa.com.br/index.php/natureza/1858-artigo-o-que-fazer-com-o-lixo.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

### Proposta

Você vai escrever um artigo de opinião sobre a prática de ações sustentáveis. Primeiramente, o texto será lido para a classe e, em seguida, exposto em um mural na escola. Para produzir o artigo de opinião, leia o texto a seguir, em que constam informações que poderão ser utilizadas em seu texto.

#### Pequenas ações mudam o mundo

*Com atos simples, adotados no dia a dia, todos podem contribuir para evitar o desperdício, tirando proveito do meio ambiente de forma sustentável.*

Há uma semana, pessoas do mundo inteiro apagaram suas luzes voluntariamente na Hora do Planeta, um evento que contou com a participação de 125 países.

Medidas como esta, de economizar energia elétrica, além de conscientizar a população sobre as questões ambientais, contribuem para a preservação do meio ambiente.

Adotar práticas sustentáveis tais como dar preferência a produtos ecologicamente corretos, reciclar, evitar desperdícios, não jogar lixo nas ruas e plantar mais árvores são outras medidas sugeridas pelo professor de Direito Ambiental, membro da comissão de Meio Ambiente da OAB, o advogado e biólogo Vícto Sarmento.

Mais do que diminuir a conta no final do mês, economizar energia elétrica reduz o consumo de água nas usinas hidrelétricas. “Demorar menos no banho, desligar o chuveiro na hora que estiver se ensaboando, verificar se as torneiras estão bem fechadas e não lavar calças também são procedimentos importantes”, lembrou.

[...]

Outra medida bastante simples é economizar e reciclar papel. [...] Recomenda-se que todos utilizem os dois lados do papel, fazendo borrões desses documentos.

Com os alimentos não é diferente. É possível reduzir a produção de lixo. “A comida que se transformaria em lixo pode ser direcionada para outras pessoas” [...].

Isabela Santos. Disponível em: <<http://www.nominuto.com/vida/meio-ambiente/pequenas-acoas-mudam-o-mundo/50274/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.



Imagem usada para divulgar o movimento Hora do Planeta.

## ANEXO N – cont.

### ●●● Planejamento e elaboração do texto

1. Ao planejar seu texto, considere os seguintes aspectos:
  - a) Defina qual será o ponto de vista a ser adotado: há necessidade ou não de as pessoas repensarem as ações sustentáveis praticadas no dia a dia?
  - b) Para fundamentar sua opinião, pesquise em fontes confiáveis, como institutos de pesquisa do meio ambiente, sites de universidades, jornais e revistas, e apresente situações observadas ou vivenciadas por você.
  - c) Ao realizar a pesquisa, esteja atento aos dados numéricos, às relações de causa e consequência apresentadas, aos dados históricos, aos argumentos de autoridade e aos resultados de pesquisa divulgados.
  - d) Com base na pesquisa, elenque os dados que servirão para a construção dos argumentos. Tenha em mente o público leitor: os colegas de escola, inclusive de outras turmas, professores e funcionários.
  - e) Defina a conclusão de seu texto.
2. Ao elaborar a primeira versão de seu texto, observe estas orientações.
  - a) Inicie o texto com uma premissa - ponto de vista a ser defendido.
  - b) Nos parágrafos seguintes, apresente os argumentos, tendo como base os dados levantados. Não se esqueça de citar a fonte de pesquisa.
  - c) Para reforçar o processo argumentativo, organize um parágrafo com contra-argumentos. No parágrafo seguinte, você deverá provar, por meio de dados, que os contra-argumentos não procedem.
  - d) Durante o processo de escrita, não fuja do tema e utilize os argumentos de forma a conduzir o leitor para a conclusão a ser apresentada.
  - e) Ao longo do texto poderão ser utilizadas perguntas retóricas.
  - f) Também poderão ser feitas citações por discurso direto e/ou indireto.
  - g) Elabore um título que apresente, de modo indireto, a sua opinião sobre o assunto e, ao mesmo tempo, seja atraente para o leitor do mural.

### ●●● Avaliação e reescrita do texto

1. Troque o texto com um colega e avalie o artigo dele.

O artigo de opinião produzido apresenta	Sim	Não
Uma afirmação inicial em que há o ponto de vista defendido?		
Argumentos com base em dados e de pesquisas de fontes confiáveis?		
Uma conclusão coerente com os argumentos apresentados?		
Um título adequado ao texto e ao posicionamento defendido?		

2. Faça as alterações necessárias no texto, de acordo com a avaliação feita por seu colega. Passe-o a limpo, para que seja publicado no mural. Lembre-se de que o texto a ser exposto no mural deve ser escrito em fonte que permita a leitura a uma certa distância. Também poderão ser inseridas imagens coerentes com o assunto abordado no artigo de opinião.

#### Dicas para organizar um mural

- Verifique quais espaços da escola poderão ser utilizados para a montagem do mural.
- Em grupo, decidam um título para o mural que aborde a ideia geral tratada nos artigos de opinião a serem expostos, de forma que os leitores possam identificar o assunto abordado neles.
- Afixe o título do mural e os textos a serem expostos.

## ANEXO O

## O que você aprendeu neste capítulo

<p><b>Artigo de opinião (recursos argumentativos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Dados históricos:</b> informações que legitimam e auxiliam o processo argumentativo desenvolvido pelo articulista.</li> <li>▪ <b>Resultados de pesquisas e dados numéricos:</b> informações objetivas que promovem a credibilidade do texto e potencializam a argumentação.</li> <li>▪ <b>Voz de autoridade:</b> auxilia na adesão do leitor a determinado ponto de vista. Pode ser feita por meio de discurso direto ou por citação.</li> <li>▪ <b>Apresentação de informações sobre o articulista:</b> revela a legitimidade do articulista em relação ao assunto tratado.</li> <li>▪ <b>Perguntas retóricas:</b> esse tipo de pergunta não tem como intenção obter uma informação; elas são utilizadas para que o interlocutor acompanhe determinado raciocínio.</li> <li>▪ <b>Uso de primeira pessoa:</b> é comum os artigos de opinião serem escritos em primeira pessoa, do singular ou do plural. O uso da primeira pessoa do plural é uma estratégia utilizada para buscar proximidade entre autor e leitor.</li> </ul>
<p><b>Estrutura utilizada em artigos de opinião</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Apresentação de premissa:</b> tese inicial, a qual deverá ser confirmada ou reformulada ao longo do texto.</li> <li>▪ <b>Apresentação de argumentos e/ou contra-argumentos:</b> informações que confirmem a tese defendida no artigo de opinião.</li> <li>▪ <b>Conclusão:</b> momento em que a tese inicial é reforçada ou reformulada, de acordo com o efeito dos argumentos e contra-argumentos.</li> </ul>
<p><b>Regência verbal e nominal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os termos de uma oração mantêm entre si uma relação de dependência: alguns termos exigem complementos – os termos <i>regentes</i> –, e outros os complementam – os termos <i>regidos</i>.</li> <li>▪ <b>Regência verbal:</b> a relação entre um verbo e os termos que ele rege.</li> <li>▪ <b>Regência nominal:</b> a relação entre um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) e os termos que ele rege.</li> </ul>
<p><b>Colocação pronominal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os pronomes pessoais oblíquos átonos (<i>me, te, o, a, se, lhe, nos, vos, os, as, se, lhes</i>) podem ocupar três posições em relação ao verbo: <b>ênclise</b> (o pronome vem depois do verbo), <b>próclise</b> (o pronome fica antes do verbo) e <b>mesóclise</b> (o pronome aparece intercalado ao verbo).</li> <li>▪ No Brasil existe preferência pela próclise, mesmo na linguagem formal.</li> </ul>
<p><b>Crase</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A fusão da preposição <i>a</i> exigida pelo termo regente com o artigo feminino <i>a(s)</i> do termo regido ou com o <i>a</i> inicial dos pronomes <i>aquele(s), aquela(s), aquilo</i>.</li> <li>▪ Também ocorre crase em locuções com palavra feminina, como <i>à espera de, à direita</i>, etc., e em expressões que indicam hora: <i>à meia-noite, às 2 horas da manhã</i>, etc.</li> </ul>

**Autoavaliação**

Para fazer a autoavaliação, releia o quadro *O que você aprendeu neste capítulo*.

- Você conseguiu identificar a premissa, os argumentos, os contra-argumentos e a conclusão nos artigos de opinião presentes no capítulo?
- As suas produções de texto estavam adequadas ao proposto? Você utilizou algum recurso argumentativo?
- Você conseguiria explicar o que é regência verbal e nominal e colocação pronominal? Você poderia exemplificar casos de regência e de colocação pronominal?

●● Não escreva no livro.

207