

Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira

**(RE)PENSANDO A AVALIAÇÃO:
UMA ETNOGRAFIA SOBRE O USO DO PORTFÓLIO NA
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Linguística.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inêz
Probst Lucena.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

de oliveira, ana carolina rosa posuelo
(RE) PENSANDO A AVALIAÇÃO : UMA ETNOGRAFIA SOBRE
O USO DO PORTFÓLIO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO FUNDAMENTAL / ANA CAROLINA ROSA POSUELO DE
OLIVEIRA ; orientador, Maria Inês Probst Lucena,
2018.
229 p.

dissertação (mestrado) - universidade federal de
santa catarina, centro de comunicação e expressão,
programa de pós-graduação em linguística,
florianópolis, 2018.

inclui referências.

1. linguística. 2. avaliação. 3. portfólio. 4.
linguística aplicada. 5. etnografia. i. lucena,
maria inês probst. ii. universidade federal de
santa catarina. programa de pós-graduação em
linguística. iii. título.

Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira

**(RE)PENSANDO A AVALIAÇÃO: UMA ETNOGRAFIA SOBRE
O USO DO PORTFÓLIO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 7 de junho de 2018.

Prof. Marco Antonio Rocha Martins, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Elena Pires Santos, Dr.^a
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof.^a Nara Caetano Rodrigues, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Ao longo de meu Mestrado pude contar com diversas pessoas que me ajudaram em Florianópolis e Porto Alegre. Foram pessoas fundamentais para que eu encarasse com mais tranquilidade essa jornada de desenvolvimento da dissertação, que foi fruto de esforço, dedicação, superação, aprendizados e alegrias.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Inêz, pela orientação dedicada e pelas contribuições essenciais a essa dissertação. Nossos momentos de trocas foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico, principalmente como pesquisadora. Obrigada pela paciência e pelo respeito durante o desenvolvimento dessa dissertação.

Agradeço aos professores da banca de qualificação, Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira e Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos pela leitura cuidadosa e pela interlocução gratificante de meu trabalho.

Agradeço à *Escola Cidadã* por abrir as portas à minha pesquisa. Aos alunos da turma A, que consentiram em minha presença durante suas aulas e que dividiram comigo experiências. À professora Bruna, pela confiança depositada em mim e por ter mergulhado nessa experiência de avaliação pelo portfólio junto comigo.

Agradeço também às minhas amigas Bianca, Bruna, Camilla e Emília, que me acompanham há mais de 10 anos e viveram junto comigo grande parte do meu crescimento e amadurecimento. Ao longo do Mestrado, pude contar com suas visitas e conversas que tornaram a vida, e esse processo, mais leve.

Agradeço às minhas amigas da faculdade de Letras, Luiza, Kenya, Mariana e Thaís por terem me apoiado durante todos os momentos, por terem compartilhado comigo as ansias da profissão e principalmente pelas palavras de apoio e incentivo que escutei durante os momentos mais difíceis.

Agradeço às minhas amigas de percurso de Mestrado, Gabriela, Lais, Stephanie e Alcione, pelas dicas, pela torcida e pelas palavras certas nas dificuldades.

Agradeço à minha mãe, que nunca me deixou duvidar de minhas capacidades, que sonha junto comigo e não mede esforços para que esses se tornem realidade. Que me apoiou e esteve lá por mim nos dias que mais precisei, que me visitou e me ajudou a superar os tantos obstáculos que tive durante os anos em Florianópolis.

Agradeço a meu pai, que me incentivou, sempre me apoiou e acreditou em mim, e que desde muito cedo me mostrou a importância da educação.

Por fim, agradeço à UFSC e a CAPES, pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa e pelo apoio financeiro.

Falamos a mesma língua, mas ela não é falada da
mesma maneira.

(Língua – Vidas em Português, 2004)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir o desenvolvimento do portfólio como uma prática avaliativa na sala de aula de Língua Portuguesa. Para isso, investigo como a professora e os alunos de uma turma de 7º ano de uma escola pública estadual de Santa Catarina utilizam essa prática avaliativa, analisando e problematizando o modo como os participantes se envolvem nesse processo. Fundamentada em estudos da área da avaliação educacional e da avaliação da aprendizagem de línguas (LUCENA, 2006; LUCKESI, 1996, 2002; PERRENOUD, 1999; GARCEZ; SCHLATTER, 2012; TOMAZONI, 2005) e, mais especificamente, do portfólio (LOPES, 2015; MELO; FERRAZ; PICCOLO, 2010; SEIFFERT, 2001; VILLAS-BOAS, 2012), discuto essa prática avaliativa a partir do olhar da Linguística Aplicada (ANTUNES, 2003; 2009; BAKHTIN, 1997[1979]; SIGNORINI, 2002, 2004, 2006, 2010; SIMÕES, 2012). O presente trabalho entende o portfólio como uma prática avaliativa pautada na documentação das produções dos alunos com vistas à análise do processo de ensino e aprendizagem ao longo de determinado tempo. Nessa prática, o professor coordena o trabalho pedagógico e facilita a aprendizagem (VILLAS-BOAS, 2012) em uma parceria com os alunos, que buscam adquirir, ao longo do trabalho, compreensão de seu processo de ensino e aprendizagem. Em Língua Portuguesa, o portfólio proporciona o registro de diferentes produções, em diferentes gêneros e linguagens, para a compreensão dos sucessos e das dificuldades dos alunos em leitura, escrita, análise linguística e oralidade. Assim, é uma prática condizente com uma avaliação formativa, diagnóstica e inclusiva. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma etnografia, aqui entendida como um procedimento teórico-metodológico voltado à investigação de um contexto situado a partir do olhar para as práticas sociais dos participantes (ERICKSON, 1990; GARCEZ; SCHULZ, 2015; LUCENA, 2014; MASON, 1996). Especificamente nesta pesquisa, a etnografia teve a intenção de refletir sobre os significados que os participantes da sala de aula da turma A da *Escola Cidadã* dão ao portfólio como prática de avaliação. Os dados foram gerados a partir do portfólio, das observações de aulas, de conversas informais e de entrevistas. A análise de dados foi empreendida a partir de três categorias que emergiram durante a geração dos dados e que têm como temas principais *o protagonismo (ou não) dos participantes; o portfólio, a avaliação da aprendizagem e práticas autoritárias*; e, ainda, *a gramática da turma A: entre a “língua mais formal possível” e uma “língua mais coloquial”*. Os resultados dessa pesquisa indicam que

discursos socialmente legitimados perpassaram as atitudes dos participantes durante a avaliação através do portfólio na sala de aula de Língua Portuguesa da turma A. Assim, durante essa prática, ficou evidente que a professora e os alunos dessa turma orientaram algumas de suas ações a partir de discursos nos quais a professora era considerada a protagonista e responsável pelo ato de avaliar, enquanto os alunos, pacificamente, “recebiam” suas avaliações. Também foi possível ver que, em certos momentos, a avaliação foi usada como uma prática de controle dos comportamentos dos alunos, sendo utilizada como um recurso para discipliná-los na sala de aula. Outro discurso reproduzido pelos participantes foi o de uma avaliação em Língua Portuguesa voltada para as noções de erro e correção frente à norma culta. Mesmo que em determinadas situações houvesse atitudes e tentativas de desestabilização desses discursos, a prática do portfólio acabou, na maioria das vezes, sustentando paradigmas já sedimentados sobre avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa, em vez de um paradigma que busca uma prática inclusiva, democrática, voltada para a aprendizagem e para diferentes repertórios linguísticos dos alunos. Os resultados apresentados nesta pesquisa contribuem para se pensar em novos olhares acerca da avaliação em Língua Portuguesa, principalmente práticas que sejam sensíveis às realidades e singularidades da aula de Língua Portuguesa de cada contexto escolar.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem na sala de aula de línguas; Portfólio; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This study aims to discuss the portfolio development as an assessment practice in the Portuguese classroom. In order to do that, I investigate how teacher and students of a 7th grade class from a state public school in Santa Catarina use this assessment practice, analyzing and questioning the way participants get involved in this process. Based on studies of educational assessment and language assessment (LUCENA, 2006; LUCKESI, 1996, 2002; PERRENOUD, 1999; GARCEZ; SCHLATTER, 2012; TOMAZONI, 2005) and, more specifically, portfolio (LOPES, 2015; MELO; FERRAZ; PICCOLO, 2010; SEIFFERT, 2001; VILLAS-BOAS, 2012), I discuss this assessment practice from the Applied Linguistics perspective. (ANTUNES, 2003; 2009; BAKHTIN, 1997[1979]; SIGNORINI, 2002, 2004, 2006, 2010; SIMÕES, 2012). The present study considers portfolio as an assessment practice based on the documentation of the students' productions with the purpose of analyzing the teaching and learning process over a given time. In this practice, the teacher coordinates the pedagogical work and facilitates the learning process (VILLAS-BOAS, 2012) in a partnership with the students, who seek to achieve, throughout the work, a comprehension of their learning process. In Portuguese, the portfolio provides a documentation of different productions, in different discourse genres and languages, for the comprehension of the students' successes and difficulties in reading, writing, linguistic analysis and speaking. Therefore, the portfolio is a practice consistent with a formative, diagnostic and inclusive assessment. This investigation was developed out of an ethnography, here understood as a theoretical-methodological procedure which aims to investigate a situated context focusing the view in the social practices of the participants (ERICKSON, 1990; GARCEZ; SCHULZ, 2015; LUCENA, 2014; MASON, 1996). Specifically, in this research, ethnography intended to reflect on the meanings that the classroom participants of class A of *Escola Cidadã* give to portfolio as an assessment practice. Data were generated from the portfolio, classes observations, informal conversations and interviews. The data analysis was done according to three categories that emerged during the data generation, whose main themes are the *empowerment (or not) of the participants, portfolio, learning assessment and authoritarian practices* and, also, *the grammar of class A: between the "most formal language possible" and "colloquial language"*. The results of this research indicate that socially legitimized discourses run through the participants' attitudes during the assessment through portfolio in the Portuguese language classroom of class A. Given this, during this

practice, clearly the teacher and the students of class A oriented some of their actions from discourses in which the teacher was considered the empowered and responsible person for the act of evaluating, while the students, peacefully, “received” their evaluations. It was also possible to see that, at certain moments, assessment was used as a control practice of the students’ behaviors, being used as a resource to discipline them in the classroom. Another discourse that was reproduced by the participants was the one of a Portuguese assessment based on the notions of right and wrong according to standard rules of Portuguese. Even though in certain situations there were attitudes and attempts to disrupt these discourses, the portfolio practice ended, most of the time, supporting already established paradigms on learning assessment in Portuguese, as opposed to a paradigm that seeks an inclusive, democratic, based on learning and on different linguistic repertoires of the students. The results presented in this research contribute to the consideration of new perspectives on Portuguese language assessment, especially practices which aims to be sensitive to the realities and singularities of the Portuguese class in each school context.

Keywords: Learning assessment in the language classroom; Portfolio; Applied Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade de preparação para a produção do poema	159
Figura 2 – Primeira versão do poema de Anitta e orientações para a reescrita	161
Figura 3 – Reescrita do poema de Anitta	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de avaliação das produções no gênero <i>poema</i> elaborados pela autora e pela professora Bruna, para a turma A	93
Quadro 2 – Quadro de avaliação da produção escrita das <i>recomendações de leitura</i> , elaborado pela autora a partir das considerações da professora Bruna, para a turma A	99
Quadro 3 – Critérios de avaliação das apresentações orais, elaborados pela autora a partir das considerações da professora Bruna, para a turma A	102
Quadro 4 – Primeira versão dos critérios de avaliação das <i>recomendações de leitura</i> dos alunos da turma A	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
LA – Linguística Aplicada
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 MOTIVAÇÃO PESSOAL	23
1.2 JUSTIFICATIVA	26
1.3 PERGUNTA DE PESQUISA	30
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	31
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	33
2.1 ASPECTOS ENVOLVIDOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	33
2.2 ASPECTOS ENVOLVIDOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	42
2.3 PORTFÓLIO	53
2.3.1 O que é o portfólio	53
2.3.2 O papel do aluno no portfólio	58
2.3.3 O papel do professor no portfólio	60
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	67
3.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA	67
3.1.1 Por que escolher o modo etnográfico de investigação?	68
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA	72
3.2.1 A <i>Escola Cidadã</i>	73
3.2.2 A professora participante: Bruna	74
3.2.3 Os alunos da turma A	76
3.2.4 Considerações da entrada em campo	77
3.2.5 Negociação do portfólio com a professora Bruna	82
3.2.6 O portfólio e o trabalho colaborativo	84
3.2.7 A organização do portfólio na turma A	88
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A GERAÇÃO DE DADOS	103
3.3.1 As observações	105
3.3.1.1 O papel do pesquisador nas observações	106
3.4 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	109
4 DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS	113
4.1 O PROTAGONISMO (OU NÃO) DOS PARTICIPANTES NA PRÁTICA DO PORTFÓLIO NA SALA DE AULA DA TURMA A	113
4.2 O PORTFÓLIO, A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RESSONÂNCIA DE PRÁTICAS AUTORITÁRIAS NA <i>ESCOLA CIDADÃ</i>	140

4.3 ENTRE A “LÍNGUA MAIS FORMAL POSSÍVEL” E UMA “LINGUAGEM MAIS COLOQUIAL”: A GRAMÁTICA DA TURMA A	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE – Exemplo de portfólio desenvolvido na turma A	193
ANEXO A – Carta de aceitação da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina	197
ANEXO B1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela professora Bruna	199
ANEXO B2 – Termo de Assentimento assinado pelos alunos	203
ANEXO B3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis pelos alunos	207
ANEXO C1 – Poemas “Ai que saudades”, de Ruth Rocha, e “Meus oito anos”, de Oswald de Andrade (reproduzidos da maneira que a professora Bruna os entregou para a turma A)	211
ANEXO C2 – Poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu (reproduzido da maneira que a professora Bruna o escreveu no quadro para os alunos da turma A)	213
ANEXO D – Atividade de recomendação de leitura (reproduzida da maneira que a professora Bruna a entregou aos alunos da turma A)	215
ANEXO E – Atividade sobre o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira (reproduzida da maneira que a professora Bruna a escreveu no quadro para os alunos da turma A)	217
ANEXO F – Atividade de elementos estruturais do gênero <i>poema</i> (reproduzida da maneira que a professora Bruna a escreveu no quadro para os alunos da turma A)	219
ANEXO G – Atividade de interpretação dos poemas (reproduzida da maneira que a professora Bruna a entregou aos alunos da turma A)	221
ANEXO H1 – Atividade de reflexão “O que eu aprendi” (reproduzida da maneira que a professora Bruna a entregou aos alunos da turma A)	223
ANEXO H2 – Exemplo de reflexão da atividade “O que eu aprendi”	225
ANEXO I – Primeira escrita do poema de Anitta, com as orientações elaboradas por mim e pela professora Bruna	227
ANEXO J – Segunda escrita do poema de Anitta	229

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação relata uma pesquisa etnográfica que investiga o portfólio como prática avaliativa em uma sala de aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A seguir, introduzo o assunto da investigação. Após, trato das motivações pessoais que me levaram a empreender esse estudo. Em seguida, apresento a justificativa do estudo. Por fim, delinheiro a pergunta de pesquisa e os objetivos, bem como a organização dessa dissertação.

Atualmente, um dos princípios do ensino de língua materna na escola é o foco em práticas sociais voltadas para a heterogeneidade dos usos da língua, objetivando a ampliação da participação dos alunos em “práticas de letramento socialmente significativas” (SIGNORINI, 2010, p. 22). Tendo em vista atingir esse objetivo – trabalhar com a língua em uso – diferentes estudos (SCHLATTER, 2013; GARCEZ, 2013; CAVALCANTI, 2013) propõem partir de uma concepção de língua como prática social atrelada aos contextos culturais, políticos, ideológicos e interlocutivos para que, assim, as atividades de sala de aula fiquem mais próximas de situações sociocomunicativas reais.

Assumindo que, como professores, trazemos, subjacente à nossa postura, às nossas atitudes, à nossa metodologia e às nossas atividades em aula, uma determinada concepção de língua (ANTUNES, 2014), ao considerarmos o uso da língua como prática social, isso se refletirá no ensino de português. Mais do que isso: se avaliar é um processo que está em diálogo constante com o ensino, porque o ensino dá os objetos que serão avaliados, e se a avaliação informa o ensino, isto é, o que está dando certo e o que pode melhorar, aquilo que deve ser reformulado e como está acontecendo o percurso de aprendizagem (ANTUNES, 2014), também essa prática vai reverberar a concepção de língua que nos move. Conforme Lucena (2014),

Se as práticas de avaliação precisam ser pensadas em relação ao uso social da linguagem, significa dizer que precisamos desenvolver práticas que nos possibilitem avaliar a linguagem não como um conjunto rígido de regras fixas, mas avaliar o seu uso em atividades relacionadas aos aspectos sociais e culturais da vida dos alunos. (LUCENA, 2014, p. 251).

No entanto, muitas vezes a avaliação em Língua Portuguesa se dá através de atividades, provas, testes e produções textuais nas quais se preza muito mais a adequação da linguagem à gramática normativa do que a capacidade do aluno de usar os recursos da língua para realizar, de forma efetiva, a ação social pretendida.

Apesar dessas atitudes que por vezes perpassam a avaliação em Língua Portuguesa, avaliações consideradas alternativas surgem como possibilidades de superar práticas pautadas na classificação, autoritarismo e estagnação. Dentre elas, temos os registros diários, que se constituem em diários nos quais o professor registra o que os alunos conseguem fazer, como se dá a aprendizagem de cada um, o quanto se engajam nas atividades, quais seus sucessos e suas dificuldades; e a entrevista com os alunos, na qual o professor busca saber como está se dando ou como se deu o processo de ensino e aprendizagem a partir de colocações dos próprios estudantes.

Além desses modelos, temos o portfólio, considerado um trabalho reflexivo e colaborativo entre alunos e professores com vistas a acompanhar o progresso dos participantes. O portfólio é visto como uma coleção de trabalhos, atividades e produções do aluno que tem como propósito informar tanto o professor quanto os próprios estudantes sobre o ensino e a aprendizagem¹ (SEIFFERT, 2001). Sendo uma maneira de, ao longo de determinado período, diagnosticar as produções dos alunos, o portfólio é marcado por atitudes de reflexão tanto do professor quanto dos estudantes. Essas reflexões têm como um de seus propósitos contrapor os objetivos previamente definidos para a aprendizagem com o que de fato está presente nas atividades realizadas em sala de aula. Isso faz com que os participantes compreendam os sucessos e dificuldades que perpassaram os seus processos de ensino e de aprendizagem, reflitam sobre eles e projetem metas para as aprendizagens futuras. No ensino de língua, o portfólio permite o entendimento dos repertórios linguísticos dos alunos em diferentes práticas e/ou gêneros do discurso. Pensando nisso, a presente pesquisa discute a avaliação em Língua Portuguesa a partir do uso do portfólio como uma prática de avaliação.

¹ Apesar de entender que o ensino e a aprendizagem dialogam, nesta pesquisa, por vezes, os abordarei separadamente. Isso porque o meu foco ora é o ensino, como um processo baseado na criação de condições para a aprendizagem com a finalidade de construir e dar sentido a conhecimentos, ora é a aprendizagem, como construção de conhecimentos que se dá na interação e no contato com o outro (SIMÕES et al., 2012).

1.1 MOTIVAÇÃO PESSOAL

O presente trabalho surgiu das relações que tracei com a avaliação ao longo de minha vida como aluna, como estudante do curso de Letras e como professora de língua. Durante o meu percurso no ensino básico e superior, muitas foram minhas preocupações com provas e trabalhos, que, independentemente da disciplina, ocupavam meus dias e noites com muito estudo. Como eram momentos pontuais e cruciais, nos quais recebia uma nota que muitas vezes tinha como objetivo comprovar o que eu havia assimilado durante todo um bimestre/trimestre, eu me envolvia em uma rotina de estudos que muito marcou minha trajetória escolar e acadêmica. Após a entrega do trabalho ou prova, sentia como se um ciclo tivesse acabado – e, realmente, essas avaliações indicavam o final de uma unidade de ensino – e, logo em seguida, partia para outro conteúdo que, às vezes, nada tinha de relação com o anterior. Além disso, não era incomum que, após o momento de avaliação, eu esquecesse aquilo que eu havia estudado para o trabalho ou para a prova. Como bem coloca Luckesi (2002) acerca de avaliações pontuais,

Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação supostamente relevante do aprendido) que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nessa situação. (LUCKESI, 2002, p. 34).

Ao longo de meus anos na escola, a avaliação apareceu em provas surpresas, testes usados como ameaça para eu e meus colegas prestarmos atenção na aula, perguntas “pega-ratão”² para confundirem os estudantes,

² A expressão “pega-ratão” é comumente usada no Sul do Brasil para se referir a certas “armadilhas” que aparecem em questões de provas. São questões, normalmente objetivas, que a princípio são relativamente fáceis, mas que escondem algum detalhe que, passando despercebido pelos estudantes, acaba fazendo-os errá-las. Normalmente, não visam a atestar o domínio de certo conteúdo, mas sim a atenção dos estudantes no momento de leitura da questão. O “pega-ratão” é comumente aplicado em provas escolares, vestibulares e provas de concursos públicos.

dentre outras questões dissertativas e objetivas que por vezes avaliavam mais a capacidade de memorização de conteúdos do que de fato a aprendizagem. Ou seja, a avaliação com que tive contato na escola em raras ocasiões colaborou para incentivar o meu processo de aprendizagem; no paradigma que estudo e que aqui defino, para mim, a ação de avaliar constituiu-se simplesmente em uma atividade que atribuía um número a minhas provas/testes/produções, servindo para me aprovar/reprovar no bimestre, semestre e/ou ano, o que concorda com o que Luckesi (2002) afirma:

No cotidiano escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem, a partir de menções, sejam elas notações numéricas ou em notações verbais. (LUCKESI, 2002, p. 76).

Na faculdade, as minhas inquietações sobre a avaliação continuaram, tanto em relação às que meus professores de graduação faziam, quanto em relação às que eu teria que fazer dos meus alunos. Muitas vezes, continuei recebendo trabalhos e artigos que passavam por uma “correção”³ semelhante àquela de minha época de escola: “erros”⁴ assinalados, porém não explicados. Em outras vezes, no entanto, eu era pega de surpresa por professores que não somente marcavam os “erros”,

³ A correção é uma das atitudes do professor frente ao erro, legitimada por modelos positivistas e classificatórios de avaliação. A correção, nesses modelos, figura como uma prática utilizada quando algo não está conforme os padrões estipulados e, por isso, precisa ser corrigido para atingi-los. A partir da correção, o ensino pode ser redimensionado pelo professor, que fica sabendo das dificuldades dos alunos e, assim, reorganiza as atividades de aula, ou pode ser um momento de apontamento de erros que estagna o aluno.

⁴ Entende-se erro como o desvio frente a um determinado padrão. Na sala de aula, existe um padrão – por exemplo, os ideais de aprendizagem definidos pelo professor, pela escola, pelos documentos nacionais orientadores do ensino – e, quando tal padrão não é alcançado pelos alunos frente a uma avaliação, considera-se as respostas destes como erradas (LUCKESI, 2002). De acordo com Romão (2011), que retoma Luckesi (2002), o erro pode ser visto a partir de uma visão autoritária, na qual se parte do pressuposto de que os alunos devem apreender valores e padrões considerados como verdades absolutas e, quando não atingem esse objetivo, são excluídos e/ou punidos, ou pode ser considerado em uma perspectiva na qual encara-se o erro como fonte de conhecimento e algo que é constituinte do processo de aprendizagem (ROMÃO, 2011).

mas escreviam elogios, apontavam os aspectos positivos de trabalhos, provas, artigos. Mais do que isso, eram gratificantes os processos de reescrita dessas atividades, os quais, apesar de trabalhosos, revelavam outro significado da avaliação, dando a ideia de que essa pode, sim, contribuir para o crescimento, e não para a estagnação. Esse é um tipo de prática que leva, conforme Antunes (2003, p. 163), a “[...] desfazer a ideia equívoca de que a avaliação só existe em função da nota e dos resultados finais”.

Também, durante minhas experiências como professora de Língua Portuguesa, tentava fazer aquilo que pensava ser melhor quanto à avaliação dos alunos. Quando chegavam as atividades dos estudantes para que por mim fossem avaliadas, parecia difícil fugir das “correções” e das marcações dos erros gramaticais. Tentava, então, além disso, fazer comentários sobre os pontos positivos e as evoluções de cada aluno. Algumas vezes, no entanto, sentia que me faltavam critérios na hora de avaliar e parâmetros que dessem conta do que estava bom ou não para os níveis dos alunos.

Considerando minhas experiências com a avaliação, busquei, ao final de minha graduação, estudar práticas avaliativas outras, que tivessem um viés mais holístico e formativo para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, interessei-me pelo portfólio, prática que já havia desenvolvido enquanto aluna na graduação⁵, tendo sido essa uma experiência de intensa reflexão sobre minhas aprendizagens.

Entendendo que a avaliação em Língua Portuguesa precisa cada vez mais buscar maneiras de avaliar que sejam “coerentes com as necessidades comunicativas dos/as alunos/as de acordo com o tempo e espaço em que estão inseridos” (LUCENA, no prelo) – tornando-se relevante que as práticas avaliativas sejam contextualizadas, a fim de dar conta das especificidades de cada contexto –, o portfólio torna-se uma opção, já que parte do pressuposto da subjetividade na sua elaboração, bem como do engajamento de todos os participantes nas reflexões sobre o ensino e aprendizagem na sala de aula situada. Sendo assim, venho, através desta pesquisa, propor o portfólio como uma prática de avaliação das aulas, sustentada por uma perspectiva que vê a avaliação não como um produto final, mas como constitutiva dos processos de ensino e de aprendizagem.

⁵ Desenvolvi um portfólio de produções textuais na disciplina “Leitura e Produção Textual”, no ano de 2011, 1º semestre, no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1.2 JUSTIFICATIVA

A discussão sobre o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa vem sendo alvo de questionamentos de professores, futuros professores e demais agentes envolvidos na educação. Segundo Signorini (2010), desde as reformas curriculares empreendidas a partir de 1980, vem-se difundindo a ideia de que a função do professor de português não é mais apenas a de ensinar a norma culta, mas sim promover um estudo da língua que considere “funções interacionais, sociais e políticas” (SIGNORINI, 2010, p. 20). Parece não haver dúvida de que, se queremos que nossos alunos ampliem seus repertórios linguísticos para além de seus usos da língua cotidianos, devemos desenvolver atividades de leitura, escrita e oralidade pautadas na língua em uso. Ou seja,

[...] pode-se constatar, no momento presente, uma visão de língua que já inclui sua realização como uma das formas de as pessoas atuarem socialmente; ou, uma visão que privilegia a natureza dialógica e interativa da língua, sua dimensão discursivo-textual, sua irrestrita e inevitável dependência das múltiplas e variadas condições de uso. (ANTUNES, 2009, p. 226).

Apesar de os documentos nacionais orientadores do ensino indicarem que a avaliação pode ser feita ao longo do processo de aprendizagem, que ela pode ter um viés diagnóstico, ao refletir sobre o que está dando certo, sobre o que o aluno pode melhorar e os rumos a se tomar, além de poder ter um caráter formativo ao considerar todo o processo e não apenas uma parte, é comum ainda vermos que a avaliação aparece ao final, como se fosse o último momento da aprendizagem, muitas vezes contribuindo para classificar o aluno em termos de uma nota/conceito (LUCKESI, 1996).

Uma das razões para a avaliação ainda ser realizada por um viés classificatório é a falta de discussão sobre essa prática nos cursos formadores de professores (FURTOSO, 2008). Furtoso (2008) coloca que, por vezes, a avaliação é abordada na disciplina de Linguística Aplicada ou no estágio curricular, porém não é incomum que, dentre os tópicos a serem trabalhados, a avaliação seja um daqueles que corre o maior risco de ser abandonado. O resultado disso é que, muitas vezes, professores e futuros professores sentem-se com poucas orientações para avaliar e acabam retornando às “velhas práticas” já tão criticadas – como

avaliar apenas pelo resultado de uma prova ou trabalho. A reflexão de Furtoso (2008) vem ao encontro das constatações de Scaramucci (2007). Conforme a autora,

[...] um rápido exame dos currículos de formação de professores de línguas [...] deixa clara a ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação, na medida em que raramente é tematizada da mesma forma que o são outras fases do processo de ensino-aprendizagem. (SCARAMUCCI, 2007, p. 51).

No entanto, essa lacuna no processo de formação de professores não é tão difícil de ser preenchida, visto que já existem diferentes estudos e pesquisas que abordam a avaliação em línguas e que, se articulados aos cursos de graduação, podem contribuir para a discussão sobre essa prática. A área da Linguística Aplicada já vem estudando a importância de a avaliação ser questionada e problematizada por professores, isso porque “[...] as práticas de avaliação refletem e refratam um complexo sistema de valores historicamente construídos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 150). Estudos já indicam que a avaliação deve ser pensada com o intuito de contribuir para a aprendizagem dos educandos (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004; SCHOFFEN; GOMES; SCHLATTER, 2013; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). A cultura da prova (LUCKESI, 1996; VILLAS-BOAS, 2012) já vem sendo questionada, pois o que acontece, muitas vezes, é o professor valorizar mais o resultado de uma prova do que todo o processo de aprendizagem dos alunos.

Ademais, a importância de estudarmos outros métodos e procedimentos de avaliação já é atestada e, como diz Demo (2004),

No lugar da prova é urgente colocar outros procedimentos que, ao avaliar, não se restrinjam aos laivos negativos sempre também presentes, mas impliquem o contexto necessariamente pedagógico da avaliação, ou seja, objetivo de cuidar da aprendizagem dos alunos. (DEMO, 2004, p. 7).

Tendo em vista as problemáticas e os desafios que envolvem a avaliação, esta pesquisa objetiva investigar o portfólio como uma prática avaliativa na sala de aula de Língua Portuguesa, problematizando o modo como a professora e os alunos se envolvem nessa prática. Experiências

com o portfólio já foram realizadas em diferentes âmbitos. Na área de formação de professores, Villas-Boas (2005) discute o portfólio como eixo organizador do trabalho pedagógico. A experiência relatada pela autora, junto com a discussão sobre as percepções dos alunos acerca dessa prática durante um curso de formação de professores, indicou que o portfólio, em um primeiro momento, foi alvo de resistência, principalmente pelo desconhecimento dessa prática, porém, ao longo de seu desenvolvimento, contou com o engajamento da maioria dos participantes. De acordo com Villas-Boas (2005), o portfólio, no seu contexto de investigação, constituiu-se como uma prática comprometida com a aprendizagem e apoiada na “construção, reflexão, criatividade, parceria, auto-avaliação e autonomia” (VILLAS-BOAS, 2005, p. 291).

No contexto de produção textual acadêmica, Lopes (2015) considera o portfólio como instrumento não só de avaliação, mas de ensino-aprendizagem. Em sua pesquisa, o portfólio constituiu-se durante práticas de leitura e escrita acadêmicas, voltando-se para o acompanhamento dos processos de leitura e de escrita e a reflexão destes por parte dos participantes. Para Lopes (2015), o portfólio contribuiu no sentido de oportunizar aos estudantes a compreensão de como se deu a construção de sentidos nas práticas de leitura e escrita.

Já Sperandio e Da Silva (2014) investigaram o portfólio junto a alunos do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, partindo do objetivo de diagnosticar se esse podia ser um procedimento que auxiliasse os alunos na ampliação das capacidades envolvendo a leitura e a escrita. Assim, as pesquisadoras buscaram trabalhar com diferentes gêneros do discurso, o que, segundo elas, oportunizou que os alunos registrassem textos de diferentes gêneros e refletissem sobre a função de cada um.

Estudos como esse indicam que o portfólio pode se constituir como uma prática de avaliação que vê o todo do processo de ensino e aprendizagem e desestabiliza a noção de uma avaliação que considera somente o desempenho do aluno em uma prova final. No entanto, para ser uma prática bem sucedida, pressupõe que a aula de Língua Portuguesa seja pautada em uma perspectiva que acredita que o ensino deve voltar-se para o estudo da língua em uso, nas práticas sociais nas quais se constitui e é constituída. A partir disso, a avaliação passa a ser uma prática voltada para o entendimento de como alunos mobilizam seus repertórios linguísticos em determinadas práticas sociais, a partir dos gêneros do discurso, na intenção de alcançarem seus objetivos sociocomunicativos. A análise desses aspectos de maneira processual, ou seja, ao longo de

determinado período de tempo, pode promover a reflexão sobre os avanços e as dificuldades no ensino de língua.

Acredito, então, que uma das maneiras de pensar, estudar, discutir e problematizar o portfólio é acompanhando o seu desenvolvimento em um contexto real de sala de aula de Língua Portuguesa. Para atingir esse propósito, escolhi a etnografia para essa investigação. Nessa perspectiva teórico-metodológica, o pesquisador vai a campo com o intuito de compreender as ações sociais que ocorrem entre os participantes; sendo assim, busquei entender o que acontecia na sala de aula de português mediante o uso do portfólio a partir da visão dos alunos e professora. Com isso, esperava investigar como os participantes vivenciavam a prática de avaliação pelo portfólio e o quanto este contribuía ou não para uma avaliação dos avanços e dificuldades do processo de ensino e aprendizagem ao longo do tempo.

No que diz respeito ao ensino, a pesquisa etnográfica permite o entendimento da sala de aula, dos acontecimentos que ali se dão de forma situada e dos significados que os participantes atribuem a suas práticas. Já no que concerne à avaliação, esse tipo de pesquisa busca “[...] entender o modo como as práticas de avaliação se concretizam nesses cenários específicos” (LUCENA, 2014, p. 254). Nesse viés, o pesquisador pode investigar qual a relação entre o que dizem os estudos teóricos e a realidade, o modo como os participantes lidam com a prática avaliativa em cenários escolares diversificados. Tendo em vista que um estudo etnográfico considera as especificidades do contexto, acredito que, ao articular a teoria já produzida sobre portfólio com o seu uso no contexto particular de sala de aula da presente pesquisa, é possível aproximá-lo das necessidades reais dos participantes. Além disso, pelo olhar etnográfico, é possível perceber como a avaliação é significada e ressignificada no cenário investigado.

Assim, por ser uma pesquisa caracterizada pelo contato, diálogo e participação junto à comunidade escolar, torna-se essencial refletir sobre os possíveis benefícios que essa investigação pode ter para os participantes. Logo, para a unidade de ensino básico na qual esta pesquisa se desenvolveu, acredito que dentre as contribuições estão a articulação entre universidade e escola, o que permitiu que eu, como pesquisadora, a professora e os alunos trocássemos saberes e conhecimentos, fazendo com que a pesquisa contribuísse para atingir os anseios daqueles que estão na instituição escolar; a oportunidade de discutir a avaliação considerando esse contexto de sala de aula específico; e a chance de alunos, professora e pesquisadora experienciarem uma nova forma de avaliação que tem o portfólio como prática de reflexão, autoavaliação e arquivamento das

produções de aula. Parto da perspectiva, então, de que o portfólio pode se desenvolver como uma prática que avalia a ampliação e a mobilização dos repertórios linguísticos dos alunos em diferentes situações, desde que elaborado em uma aula de Língua Portuguesa que entenda a língua como prática social, voltada para seus usos.

Se, como colocam Schlatter e Garcez (2012), muitos professores vem se questionando sobre suas práticas avaliativas, sobre a falta de formação em avaliação e sobre como propor instrumentos outros para avaliar, é importante que estudos nesse sentido sejam cada vez mais realizados e difundidos. Dessa maneira, a pesquisa aqui delineada propõe uma discussão para ampliar o campo e se soma aos estudos que investigam novas formas de avaliação para serem usadas na escola.

1.3 PERGUNTA DE PESQUISA

As perguntas desta pesquisa foram elaboradas tendo em vista o meu arcabouço teórico e fizeram parte do meu olhar de investigação, guiando-me e ajudando-me nas escolhas que envolveram a pesquisa. Visto que este estudo se constitui como uma etnografia, concordo com Erickson (1990), que coloca que

A pesquisa de campo pressupõe que significados locais singulares se apresentarão no cenário do campo. Esses são significados que não podem ser totalmente antecipados por uma teorização abstrata [...] antes da entrada no contexto⁶. (ERICKSON, 1990, p. 171, tradução nossa).

Nessa mesma perspectiva, Lucena (2015) coloca que

Embora tenhamos perguntas pré-estabelecidas, ao entrarmos em campo, passamos também a provocar eventos sobre os quais teremos que atuar, uma vez que levamos problematizações para o campo que, por vezes, não haviam sido consideradas pela comunidade escolar. (LUCENA, 2015, p. 81).

⁶ No original: “Fieldwork research presumes that distinctive local meanings will be present in the field setting. These are meanings that could not be fully anticipated by armchair theorizing [...] before entering the setting” (ERICKSON, 1990, p. 171).

Considerando as questões acima, delinee a pergunta de pesquisa e os objetivos da investigação com base no olhar etnográfico, no campo da Linguística Aplicada (LA) e nos estudos sobre a prática avaliativa:

Pergunta de pesquisa:

Como alunos e professora em uma sala de aula de Língua Portuguesa como língua materna utilizam e lidam com o portfólio como uma prática de avaliação?

Objetivo geral:

O objetivo geral deste trabalho é discutir, a partir da visão dos participantes, a elaboração de uma proposta de uso do portfólio como prática de avaliação em uma sala de aula de Língua Portuguesa do 7º ano, problematizando o modo como professora e alunos se envolvem nesse processo avaliativo.

Objetivos específicos:

- investigar o quanto professora e alunos consideram que o portfólio pode contribuir para a compreensão dos avanços e dificuldades dos alunos em um certo período de tempo;
- discutir como professora e alunos vivenciam a prática de avaliação pelo portfólio e que discursos constroem a partir dessa vivência.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Neste primeiro capítulo introdutório, apresentei o estudo e o contextualizei, situando a minha motivação pessoal em estudar o assunto e as justificativas para o desenvolvimento desta investigação. Além disso, expus as perguntas de pesquisa e os objetivos que me guiam durante meu percurso como pesquisadora.

No segundo capítulo, abordo os principais pressupostos teóricos nos quais este trabalho está ancorado. Assim, o situo na área da LA e trabalho a noção de língua que permeia o estudo. Discuto, então, a avaliação da aprendizagem e seus aspectos relacionados à educação em Língua Portuguesa. No final desse capítulo, trato do portfólio, sua definição e os papéis dos participantes nessa prática de avaliação.

No terceiro capítulo, abordo os procedimentos metodológicos pelos quais este trabalho desenvolve-se. Para isso, apresento a etnografia como método e, após, introduzo o cenário de minha pesquisa, contextualizando minhas negociações para a entrada em campo e para o desenvolvimento do portfólio, apresentando informações sobre a escola e os participantes da pesquisa e explicando a organização do portfólio na turma. A partir disso, elaboro considerações sobre a geração de dados, predominantemente as observações feitas em campo, e o meu papel como pesquisadora nessas observações. Ao final desse capítulo, discuto os procedimentos de organização e análise dos dados.

O Capítulo 4 é dedicado à discussão dos dados. Assim, analiso-os considerando três temas principais, quais sejam: *o protagonismo (ou não) dos participantes na prática do portfólio na sala de aula da turma A, o portfólio, a avaliação da aprendizagem e a ressonância de práticas autoritárias na Escola Cidadã e entre a “língua mais formal possível” e uma “linguagem mais coloquial”: a gramática da turma A*. A partir da discussão dos dados, procuro problematizar o quanto a prática avaliativa do portfólio ainda é perpassada por discursos já legitimados envolvendo os papéis da professora e dos alunos na avaliação, as funções que essa prática pode ter para além do entendimento da aprendizagem, e a relação que adquire, no ensino da Língua Portuguesa, com as noções de erro e correção.

No quinto capítulo, apresento minhas considerações finais, discutindo algumas reflexões resultantes da análise de dados.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, defino as concepções teóricas que guiaram meu trabalho. No primeiro momento, discuto a avaliação da aprendizagem, tratando de algumas abordagens acerca dessa prática. Após, teço considerações sobre a avaliação na sala de aula de línguas, situando-a no contexto de ensino de Língua Portuguesa. Por fim, apresento o portfólio como prática avaliativa, bem como discuto o papel do aluno e do professor nessa prática.

2.1 ASPECTOS ENVOLVIDOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliar é uma prática comum nas nossas ações cotidianas. Frequentemente avaliamos as atitudes que vamos tomar, os caminhos que vamos seguir, as escolhas que vamos fazer. Para tanto, fazemos comparações, ponderações, estabelecemos padrões. As avaliações que fazemos no dia a dia são estratégias que usamos para tomar as melhores decisões. De acordo com Schlatter e Garcez (2012, p. 154), “diagnosticando se o que está sendo construído ‘está indo bem’ ou ‘está indo mal’, podemos manter ou mudar o rumo das coisas”.

Na escola e na sala de aula, a ação de avaliar também é comum. No entanto, a avaliação escolar não pode ser entendida de forma tão simplista quanto as que fazemos rotineiramente, isso porque a noção que temos dessa prática reflete a concepção que temos de ensino de Língua Portuguesa e de ensino em geral, e vice-versa. Como diz Luckesi (1996, p. 28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

Levando em consideração que a prática avaliativa frequentemente realizada em sala de aula pelo professor tem consequências para o aluno – pois pode ser usada tanto para excluí-lo como para encorajá-lo – e para o ensino em geral – haja vista as avaliações institucionais –, tornou-se essencial que ela fosse problematizada e alvo de estudo por parte de pesquisadores, professores e demais estudiosos.

A literatura acerca da avaliação envolve diversos conceitos, e diferentes autores a abordam sob diferentes ângulos, o que mostra a complexidade de aspectos envolvidos nessa prática. Considerando isso, passo a discutir algumas definições feitas acerca da avaliação da aprendizagem.

Segundo Luckesi (1996), a avaliação é “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1996, p. 33). No contexto da sala de aula, geralmente, a avaliação é usada para julgar um objeto frente a um ideal⁷, considerando características desse objeto que são tidas como relevantes e que indiquem sua qualidade. Com base nessa comparação do que foi produzido em sala de aula com o ideal, é tomada uma decisão de como proceder em seguida.

Já Romão (2011) destaca que a avaliação é

[...] dialeticamente, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extraescolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. (ROMÃO, 2011, p. 24).

Para Romão (2011), a avaliação não é neutra, isto é, está a serviço de uma concepção de sociedade e de ensino.

Na mesma direção, Perrenoud (1999), coloca que

Avaliar – cedo ou tarde – é criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Dessa forma, para o autor, a avaliação pode ser estudada a partir de um viés sociológico, no qual aspectos como relações de autoridade, desigualdade, diferenças e poder exercem influência.

⁷ O ideal no qual se pauta uma avaliação escolar, especificamente, é determinado pelo professor, pela escola, pelas diretrizes curriculares. É um padrão que é esperado do aluno e o qual se deseja que ele alcance a partir das avaliações.

Hoffmann (2001, p. 10) considera que “a avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los [...], sofrendo influências pelo seu pensar e agir”. A autora acredita que a avaliação, enquanto prática, influencia a transformação da realidade que está sendo avaliada.

A partir disso, podemos ver que diferentes acepções de avaliação têm diferentes consequências para o ensino. Em uma perspectiva positivista, normalmente a avaliação é associada ao autoritarismo, à classificação, à hierarquização. Nesse viés, tem relação com notas, com disciplinamento social e com o produto da aprendizagem. Segundo Luckesi (1996), uma avaliação autoritária é um instrumento de “controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social” (LUCKESI, 1996, p. 32). Nesse olhar, ela pode ser uma maneira de fazer um julgamento de valor para classificar o aluno como inferior, médio ou superior, contribuindo para a estagnação do estudante em um conceito/nota. Há, assim, um procedimento “autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento do saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber” (LUCKESI, 1996, p. 37). Outro elemento presente em uma avaliação autoritária é o seu papel disciplinador (LUCKESI, 1996). O autor destaca que, em certos momentos, a avaliação não é utilizada para de fato avaliar a aprendizagem, mas para controlar os alunos, ameaçá-los, humilhá-los.

Similar à prática autoritária de Luckesi (1996), Romão define a concepção de avaliação positivista, a qual, neste caso, está relacionada à meritocracia, à exclusão, à classificação, à discriminação, ao julgamento e ao exame. Romão (2011) coloca que

A escola tem na avaliação da aprendizagem, voltada para um sistema de aprovação/reprovação, um de seus mais poderosos instrumentos, não só porque cria e fortalece consensos discriminatórios, na medida em que introjeta nos reprovados a culpa de sua própria reprovação, como também porque processa um verdadeiro tráfico ideológico, pela “universalização” da visão de mundo e dos valores dominantes que inocula nos retidos no sistema. (ROMÃO, 2011, p. 54).

Nesse viés, a avaliação é baseada em julgamentos que classificam os alunos conforme seus erros e acertos. Nessa perspectiva, ela também é

marcada pela ênfase nos aspectos de ensino quantificáveis, por seu caráter final (ocorre no fim do bimestre, da aula, da unidade de conteúdos) e pelo foco no produto e em padrões de qualidade tidos como aceitos pela sociedade. Essa prática torna-se, então, um “mero ato de cobrança” (ROMÃO, 2011, p. 92) dos conhecimentos depositados pelo professor.

Perrenoud (1999) também indica a existência de um paradigma no qual a avaliação é ligada à seleção. Para ele, a seleção tem relação com hierarquia e excelência, isto é, “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Além disso, segundo o autor, a avaliação tradicional também serve como um certificado dado à escola e/ou a terceiros sobre os conhecimentos adquiridos. Assim, funciona na seleção e orientação escolares.

Em suas pesquisas sobre a prática avaliativa, Hoffmann (2001) também se depara com avaliações que ela identifica como classificatórias. Segundo a autora, “as práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos [...]” (HOFFMANN, 2001, p. 16). Hoffmann (2001) também relaciona a essa perspectiva o valor prognóstico, o foco nos resultados e o caráter somativo.

Os paradigmas trazidos pelos autores, mesmo nomeados de maneiras diferentes – avaliação autoritária, positivista, voltada à seleção e classificatória –, aproximam-se pelas ideias de ênfase no retrospectivo, no caráter final, na atribuição de notas, no controle e correção. Essas visões normalmente relacionam-se a uma avaliação tradicional, que tem entre seus procedimentos submeter o aluno a provas ou testes nos quais, a partir do seu desempenho, ele é definido em notas/conceitos.

As perspectivas reveladas pelos autores também trazem subjacentes os papéis que os sujeitos assumem em sala de aula durante a avaliação. Em avaliações consideradas tradicionais, o professor normalmente controla essa prática, definindo quando a avaliação vai acontecer, qual o procedimento avaliativo e quais os objetivos. Dessa forma, o aluno vira expectador dessa prática e, segundo Antunes (2007), ele “apenas ‘sofre a ação’ de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples expectador da avaliação de seu estado de aprendiz” (ANTUNES, 2007, p. 163).

Esse viés de avaliação já vem, há anos, sendo problematizado por pesquisadores e estudiosos da área. No contexto educacional, defende-se uma prática pedagógica que considere as dimensões sociais e políticas;

logo, faz-se necessário também questionar a avaliação e se essa está de acordo com as pedagogias contemporâneas. No viés de uma educação que se quer democrática, a avaliação não pode ter caráter classificatório, seletivo e estagnador. Assim, pelo fato de a avaliação ter se mostrado incompatível com os novos rumos educacionais, intensificaram-se os estudos acerca dessa prática. Diante disso, os próprios autores destacados anteriormente sugerem perspectivas contemporâneas no que diz respeito à avaliação.

Luckesi (1996) defende a avaliação diagnóstica em oposição à avaliação autoritária. Conforme o autor, a avaliação diagnóstica manifesta-se “[...] como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 1996, p. 32). Nessa perspectiva, temos um julgamento de valor com o intuito de diagnosticar e tomar novas decisões sobre o rumo do ensino – uma “pausa para pensar a prática e retornar a ela” (LUCKESI, 1996, p. 34). Assim, ela é vista como uma forma de analisar o que está acontecendo no processo de aprendizagem e, a partir disso, definir novos rumos. É focada no desenvolvimento e na aprendizagem do educando; é um “[...] instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 1996, p. 43).

Nessa perspectiva, se determinado conteúdo foi aprendido pelo aluno, isso indica que os rumos a seguir para os próximos conhecimentos podem ser feitos. Se não foi aprendido, o professor precisa reformular o planejamento para que isso aconteça. A avaliação, então, não é aspecto final do ensino, mas “instrumento auxiliar da aprendizagem” (LUCKESI, 1996, p. 82), isto é, contribui para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Já Romão (2011) posiciona-se a favor da avaliação dialógica. Nesse olhar, a avaliação tem caráter também diagnóstico, e o foco é “garantir a aprendizagem do aluno” (ROMÃO, 2011, p. 59). É uma avaliação considerada permanente, porque perpassa os processos de ensino e de aprendizagem e visa a respeitar os ritmos pessoais dos alunos. A qualidade é o foco; a ênfase é no processo e não no produto.

Romão (2011) caracteriza a avaliação dialógica como aquela que se volta para o levantamento de dificuldades, buscando a superação e a inclusão. No entanto, sua perspectiva não exclui alguns elementos que são característicos de uma avaliação tida positivista, como os aspectos quantitativos. Segundo o autor, “os aspectos quantitativos acabam por perpassar todo e qualquer tipo de avaliação, mesmo porque, fundamentalmente, não há como separá-los dos qualitativos” (ROMÃO,

2011, p. 51). Assim, a avaliação dialógica definida por Romão (2011) se aproxima de uma prática avaliativa voltada para o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, mas não exclui alguns aspectos do positivismo, especialmente no que diz respeito ao aspecto quantitativo da avaliação.

Perrenoud (1999, p. 11) também acredita que “descrever a avaliação como oscilando entre *duas* lógicas apenas é evidentemente simplificador. Na realidade, há muitas outras, ainda mais pragmáticas”. Para ele, aspectos como relações de poder, de desigualdade, de autoridade e de controle também influenciam as escolhas avaliativas da instituição e dos professores. No entanto, para fins didáticos, o próprio autor estabelece essas duas lógicas e as caracteriza, indicando, no entanto, o cuidado de sabermos que elas não se esgotam em si mesmas.

Segundo Perrenoud (1999), uma avaliação a serviço das aprendizagens preocupa-se com a regulação das práticas de ensino. Nesse viés, tem-se um diagnóstico das ações que se deram em sala de aula para, assim, se definir uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem. O autor defende, ainda, o quanto seria importante que essa intervenção acontecesse de maneira individualizada, isto é, que o professor pudesse acompanhar cada aluno dadas as suas necessidades. No entanto, ele também reconhece que, muitas vezes, uma concepção de avaliação diferenciada choca-se com a sobrecarga de trabalho dos professores, com a grande quantidade de alunos por turma e com questões como a obrigatoriedade de atribuir notas. Perrenoud (1999) acredita que a avaliação não pode ser pensada descontextualizada dos outros aspectos envolvidos na realidade escolar, isto é, a complexidade dessa prática é reflexo de um sistema educativo que se quer democrático e inclusivo, mas que, muitas vezes, reproduz práticas seletivas e desiguais.

Também seguindo esses pensamentos contemporâneos de avaliação, Hoffmann (2001) sustenta a prática de uma avaliação mediadora. Para a autora, “o processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, destina-se, assim, a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno [...]” (HOFFMANN, 2001, p. 79). No seu paradigma, a relação professor-aluno torna-se um elemento essencial. O professor não é apenas observador dos alunos e de seus processos de aprendizagem, mas também aquele que propõe ações, que instiga, provoca e questiona os alunos em busca de uma aprendizagem mais significativa. É, assim, uma avaliação diretamente ligada à didática adotada pelo professor e que, ao mesmo tempo, é mediadora ao favorecer a troca de ideias com os alunos. Nesse caso, eles participam da avaliação a partir de uma postura reflexiva, na qual essa prática tem como objetivos

oportunizar a reorganização e a expressão dos conhecimentos (HOFFMAN, 2001).

Indo ao encontro de Hoffmann (2001), temos os aspectos levantados por Antunes (2007), que também defende que o aluno “tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender” (ANTUNES, 2007, p. 164). Perrenoud (1999), por sua vez, coloca que é difícil, por vezes, apagar totalmente o aspecto de que é o professor quem avalia enquanto o aluno é quem é avaliado. No entanto, pode-se assumir posturas diferenciadas perante esse aspecto. Como exemplo, o autor coloca que professores e alunos podem negociar modalidades de trabalho e atividades em sala de aula de modo a desenvolverem uma cultura de cooperação e não de hierarquização.

As abordagens em relação à avaliação escolar, no entanto, ainda envolvem outras classificações. Assim, temos a *avaliação somativa*, a qual tem como objetivo fazer uma média total ou parcial da soma do conjunto de atividades que constituíram o período de aprendizagem (VILLAS-BOAS, 2012); a *avaliação contínua*, que considera o acompanhamento durante todo o período de aprendizagem (PERRENOUD, 1999); a *avaliação formativa*, sendo essa uma prática que se preocupa com a aprendizagem do aluno e com o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor (VILLAS-BOAS, 2012); a *avaliação de rendimento*, que se refere à verificação do alcance da aprendizagem com base no que foi estudado em aula (SCHLATTER; GARCEZ, 2012); a *avaliação de proficiência*, entendida como “a verificação do que alguém é capaz de fazer em um determinado momento para determinados fins independentemente de como ou onde esses conhecimentos foram aprendidos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 157). Dentre essas, a literatura vem dando ênfase maior à avaliação formativa.

A avaliação formativa é vista como uma prática voltada à aprendizagem do aluno, à didática do professor e ao progresso da escola. Entende-se que é uma ação que orienta o estudante, ajudando-o a fazer um levantamento de seus sucessos e dificuldades. Além disso, considera o erro como uma fonte de informação sobre a aprendizagem, e não momento de repreensão (VILLAS-BOAS, 2012). A avaliação formativa, apesar de ser conduzida pelo professor, que é o organizador e coordenador do trabalho, tem participação ativa dos alunos, que atuam com o intuito de entender e compreender o seu próprio processo de aprendizagem, seus progressos e dificuldades. Além de basear-se em critérios previamente definidos e compartilhados entre os participantes, ela também considera

aspectos como “o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo” (VILLAS-BOAS, 2012, p. 31-32). A avaliação formativa também permite que seja incluído o processo de autoavaliação do discente, no qual ele acompanha, toma conhecimento e consciência crítica de sua aprendizagem. Perrenoud (1999), no entanto, adota um viés crítico em relação à avaliação formativa. Para o autor, a acepção de avaliação formativa como prática que visa a lutar “contra o fracasso e as desigualdades” (PERRENOUD, 1999, p. 16) está longe de ser bem-sucedida enquanto a prática de ensino ainda se voltar a políticas de exclusão e seleção. De acordo com o autor, “a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações” (PERRENOUD, 1999, p. 16), o que, segundo ele, gera uma contradição acerca do que se acredita ser avaliação formativa.

Apesar da crítica levantada por Perrenoud (1999), a avaliação formativa parece ser a concepção mais difundida quando queremos nos contrapor a práticas classificatórias, hierarquizantes, autoritárias e seletivas, isso porque pressupõe, em sua essência, a preocupação com a aprendizagem e não com a nota; a preocupação com o processo e não com o resultado. Essa modalidade deve ser, no entanto, contextualizada, isto é, vista a partir da realidade escolar de cada contexto. Além disso, devemos ter em mente que a avaliação está ligada ao ensino; logo, torna-se um grande desafio adotar uma avaliação de perspectiva formativa, diagnóstica e inclusiva se a prática pedagógica ainda está pautada na classificação, hierarquização e exclusão.

Os diferentes conceitos elaborados para definir a avaliação também geraram diferentes procedimentos avaliativos. Essas avaliações – no presente trabalho chamadas de alternativas, por procurarem analisar o processo de aprendizagem, e não o produto – buscam fugir da prova como único instrumento de avaliação da sala de aula. Assim, normalmente constituem-se como práticas avaliativas alternativas os *diários de turma*, entendidos como registros da aprendizagem dos alunos durante o bimestre/trimestre ou semestre, voltados para anotações e comentários de ordem qualitativa; as *entrevistas*, estruturadas pelo professor de maneira a levar os alunos a refletirem sobre sua aprendizagem e também a tomar conhecimento do que conseguiram aprender; os *relatórios de avaliação*, organizados a partir dos “sentidos construídos pelo educador a partir de aprendizagens individuais” (HOFFMANN, 2001, p. 133) dos alunos; o *portfólio*, uma coletânea das produções dos alunos que favoreçam o professor, o aluno e os pais quanto ao entendimento do processo de aprendizagem (HOFFMANN, 2001, p.

133), dentre outras práticas que têm em comum o foco no todo e não nas partes.

A adoção dessas práticas permite entender os processos individuais de aprendizagem de cada aluno (HOFFMANN, 2001), proporcionando uma compreensão contextualizada sobre cada sala de aula. Além disso, os dados gerados a partir dessas avaliações permitem que o professor reorganize o ensino de maneira a contemplar os desafios e dificuldades dos alunos. Para os estudantes, é uma oportunidade de entender o seu crescimento e evolução durante determinado tempo, bem como de expressar a sua subjetividade.

No entanto, o sucesso das avaliações alternativas depende de outros elementos. Primeiramente, como já enfatizado ao longo da discussão, a prática avaliativa deve ser condizente com a prática pedagógica e com as concepções que regem as escolhas didáticas de cada professor. Assim, se o trabalho em sala de aula foi exclusivamente voltado para o professor, com pouca participação dos alunos e focado na transmissão de conteúdo, não fará sentido uma avaliação colaborativa, democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo, todas as alternativas aqui exemplificadas pressupõem momentos de estudo e conhecimento do referencial teórico que as subjazem; só assim é possível que sejam desenvolvidas de maneira a alcançarem seus objetivos pedagógicos. O professor deve saber como organizar a prática, como lidar com imprevistos e como adequá-la ao seu contexto, e isso depende de momentos de trabalho e estudo. Esse aspecto reflete-se em outro componente que, por vezes, é fundamental nessas práticas: tempo para elaborar, trabalhar e estudar – elementos que, muitas vezes, dificultam o uso dessas práticas no contexto de ensino público brasileiro, haja vista a elevada carga horária dos professores.

A partir dos aspectos levantados nesta seção, concordo com Lucena (2006) quando ela diz que “a falta de unanimidade, as inúmeras conceituações e as diferentes interpretações do termo servem para dificultar o entendimento da avaliação da aprendizagem escolar” (LUCENA, 2006, p. 36). Tendo em vista isso, mais importante do que nomear a avaliação, parece-me ser adotar uma prática que corresponda ao que de fato fazemos em sala de aula e às nossas concepções de ensino e aprendizagem.

2.2 ASPECTOS ENVOLVIDOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tendo em vista que este trabalho se localiza no âmbito da LA e, assim, busca estudar a língua em práticas sociais – neste caso específico, o portfólio como prática avaliativa no ensino de Língua Portuguesa –, torna-se relevante discutir as questões da avaliação da aprendizagem no contexto de ensino de Língua Portuguesa. Para isso, trago elementos da área da LA, relacionando-os ao ensino, aprendizagem e avaliação de/em Língua Portuguesa.

A LA é caracterizada como um campo que investiga a linguagem em práticas reais de uso, entendendo-a como fenômeno social permeado por ideologias, relações de poder, historicidades e subjetividades. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 14), a LA tem como um de seus objetivos “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Sendo assim, a própria área não produz conhecimentos transcendentais e nem soluções definitivas, mas sim alternativas, entendimentos e interpretações que, por não serem absolutos, podem ser questionados e revistos.

Fundamentando-se na LA, este estudo parte de uma visão de língua ligada às práticas sociais nas quais é usada, sendo assim, ela não pode ser deslocada e explicada de modo neutro. O conceito de língua que sustenta esta pesquisa faz um percurso que se volta para os estudos do Círculo de Bakhtin⁸ e suas possíveis relações com os trabalhos da área da Linguística Aplicada. O diálogo com as obras do Círculo tem como intuito destacar o aspecto social associado à linguagem e as reverberações no conceito de língua como prática social da LA.

Bakhtin e Volochínov (2006[1929]) destacam um dos elementos que está intrinsecamente ligado à língua: a interação verbal. Para os autores (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929]), a utilização da língua só se efetua quando temos um falante e um ouvinte. A essa “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 162) dá-se o nome de enunciado. De acordo com Volochínov (2013, p. 158), “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações”. Quando enunciamos, temos um interlocutor em mente, e adaptamos a nossa enunciação a esse interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV,

⁸ O Círculo de Bakhtin é composto por Bakhtin, Volochínov e Medviédev e suas respectivas obras.

2006[1929]). As interações verbais, nas quais os nossos usos da língua se pautam, têm como característica serem determinadas pelo ambiente social que as envolve. Assim, o Círculo pensa a enunciação como perpassada pelo contexto social, pelo histórico, pelo ideológico. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2006[1929]), a enunciação

[...] é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação [...]. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os tratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 118).

Conforme Brait (2006, p. 28), pode-se depreender das obras do Círculo de Bakhtin “uma concepção de linguagem, de produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”. Ao abordarmos a língua, então, não a podemos dissociar das esferas sociais nas quais ela é usada pelos seus falantes.

Além disso, os estudos do Círculo contrapõem-se a uma visão estática e abstrata de língua. Se a língua está ligada ao social, ela assim segue o seu curso (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2016). Em Volochínov (2013),

A língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em “regras” e “exceções” gramaticais. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157).

Esse olhar sócio-histórico para a língua, perpassado por uma visão que a vê imbricada em seus contextos de uso e nas práticas nas quais os

falantes estão envolvidos, repercute na LA. Ver a linguagem como atrelada aos usos sociais nos leva a pensar as situações em que cada uso é adequado, considerando os propósitos e objetivos dos interlocutores. Nesse viés, a LA estabelece um trabalho de “reflexão sobre a língua em uso, ou seja, sobre a língua enquanto performance, ação, evento singular num dado espaço e tempo, e não repertório de formas, sistema ou gramática em suas várias acepções” (SIGNORINI, 2006, p. 182).

Nesse paradigma, de acordo com Fabrício (2006), há um vínculo entre a língua e seus contextos – os sujeitos que a usam, aspectos políticos, ideológicos, culturais, visões de mundo. Pensá-la, então, é vê-la enraizada na vida social, nas interações.

Ainda na perspectiva da LA, Fabrício (2006) coloca a linguagem como

[...] conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais. Assim, a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais. (FABRÍCIO, 2006, p. 47).

Em uma perspectiva que vê a linguagem como múltipla em seus usos, perpassada pelo político, pelo histórico, pelo ideológico e construída socialmente, uma vez que é através dela que o sujeito se constitui e se posiciona, significando o mundo frente a outros discursos e outros usos da linguagem, a educação linguística volta-se a práticas nas quais a língua é vista em seus usos. Adotar uma visão de língua como prática social repercute no ensino na medida em que não mais se privilegia a correção frente a uma visão de língua única, mas se leva em consideração a adequação dos diferentes usos da língua em diferentes situações e contextos sociais.

No contexto escolar, então, segundo Schlatter (2013), a aula de língua é um encontro que tem como desafios

[...] compreender o que já é conhecido, articular as participações sociais desejadas e necessárias para uma atuação na sociedade, explicitar os novos conhecimentos necessários para essa participação,

articulando, assim, as metas de aprendizagem, construir esses conhecimentos em conjunto para efetivamente usá-los aqui e agora. (SCHLATTER, 2013, p. 188)

Para a autora, a sala de aula de línguas é um lugar em que o professor pode projetar as participações dos alunos em determinadas práticas sociais, trabalhando a língua em uso. O foco é, então, “promover a participação concreta, aqui e agora, do educando no seu mundo e em mundos dos quais deseja participar e transformar” (SCHLATTER, 2013, p. 188).

Em consonância com Schlatter (2013), Simões et al. (2012) colocam que

Partimos do ponto de vista de que o recado da aula de português é que o objeto de ensino é o trabalho sobre a linguagem e de que a aprendizagem se traduz por novas formas de participação no mundo social, que se abrem a partir da experiência com novas práticas de letramento e a partir de novas compreensões das práticas já conquistadas. (SIMÕES et al., 2012, p. 42).

De acordo com Simões et al. (2012), o ensino de português volta-se para a construção da participação social dos alunos no agora e no futuro, dentro e fora da escola. Nesse sentido, os autores defendem que a ampliação do repertório linguístico dos alunos privilegie “a diversificação dos sentidos do letramento” (SIMÕES et al., 2012, p. 44) de modo que eles possam agir no mundo de maneira bem-sucedida não só em conversas cotidianas, mas também em outras esferas de interação.

Dada a relevância de se trabalhar nas aulas de português a língua em uso, o conceito de gênero do discurso ganhou destaque em documentos e pesquisas acerca do ensino de língua portuguesa. Introduzido por Bakhtin, os gêneros do discurso são definidos como as formas típicas relativamente estáveis nas quais os enunciados se configuram. Segundo Bakhtin (2003, p. 293), “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em situações típicas”. Tendo em vista o caráter sócio-histórico-cultural dos gêneros, o seu estudo em sala de aula aparece como uma alternativa para abordar a língua em usos autênticos. Nesse caso, é importante que não se desloque os gêneros das práticas sociais que os

constituem e que são por eles constituídas, isto é, evitar que o gênero seja objetificado e tratado como uma abstração.

Nesse viés, os próprios documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais⁹ (doravante PCNs) indicam um ensino de Língua Portuguesa voltado ao “conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22). Para isso, os PCNs consideram o texto como unidade e a diversidade de gêneros para a organização do ensino de português. Conforme o documento,

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gênero, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com os PCNs, a aula de língua tem como um de seus objetivos principais promover a interação social entre os participantes, organizando atividades que recriem as situações comunicativas em diferentes espaços nos quais os alunos atuam ou possam vir a atuar. Para isso, os gêneros do discurso podem aparecer como estruturadores do ensino de língua portuguesa.

Já em uma perspectiva crítica, Lucena e Pires-Santos (2017) sustentam a importância de um ensino de língua que contemple as práticas translíngues e transculturais nas quais os indivíduos estão imersos em seus contextos comunicativos. As autoras colocam que, no entanto, por vezes “a escola ainda é uma forte defensora da linguagem padrão, contribuindo para o fortalecimento e manutenção de uma ideologia monolíngue” (LUCENA; PIRES-SANTOS, 2017, p. 1257). Dessa maneira, em contextos linguisticamente complexos, há um cenário no qual competem usos da língua, já que frequentemente os sujeitos da

⁹ No momento em que esta pesquisa começou a ser desenvolvida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda estava sendo discutida, não tendo sido possível definir os rumos do documento.

realidade escolar dominam outros usos que não correspondem à norma valorizada pela escola.

Isso reflete também discussões como a de Signorini (2002), que considera o polilinguismo do próprio português. A autora sustenta que

A variação nos usos da língua é inerente ao polilinguismo compreendido como o estado da língua em uso, em suas múltiplas camadas de conglomerados de formas estratificadas, que tanto se sobrepõem, se mesclam, se “contaminam” mutuamente, quanto se contrastam, se separam e se redefinem continuamente na/pela ação verbal dos falantes. (SIGNORINI, 2002, p. 109).

Nesse paradigma, a autora coloca que o polilinguismo é um estado da língua como não-única, como recurso do falante que usa códigos comunicativos diversos, contextualizando-os e ressignificando-os na prática.

Também Signorini (2004) discute a polarização diglósica que por vezes perpassa o ensino de língua. Segundo ela,

No caso específico do ensino fundamental e da formação do professor, uma zona de fronteira e de interface de grande relevância e visibilidade é a da oralidade/escrita, não só porque o aprendiz já funciona plenamente no campo da oralidade e apenas precariamente, ou lacunarmente, no campo escrita, como também porque há uma polarização diglósica produzida sistematicamente pelos discursos letrados, inclusive os acadêmicos e escolares, que tende a descaracterizar o campo das interseções entre práticas orais e práticas escritas como uma zona de fronteira e ao mesmo tempo de interface, onde operam os processos de transformação do sujeito aprendiz e de sua língua. (SIGNORINI, 2004, p. 95-96).

Para a autora, essa polarização diglósica faz com que as práticas de aprendizagem contraponham a língua oral e a língua escrita como dois usos que se excluem. Signorini (2004) acredita, então, na importância de deslocar e problematizar essa lógica, sugerindo que o trabalho em sala de aula adote alternativas de leitura e escrita que não reproduzam essa

dicotomia. Para isso, são essenciais a observação e o engajamento em práticas reais e contextualizadas de uso da língua.

Em outro estudo, Signorini (2006) novamente trabalha com a polarização diglôssica. Reenunciando Bakhtin, a autora se volta para o que ela chama de força centrípeta e força centrífuga, sendo que a primeira se refere aos usos da língua que tendem a consolidar a ideia de “língua única”, enquanto a segunda relaciona-se à subversão desse discurso. Nessa perspectiva, torna-se importante o estudo da língua no contexto escolar de maneira a vê-la “inextricavelmente enraizada na vida social” (SIGNORINI, 2006, p. 183), de modo a problematizar e subverter a polarização diglôssica, entendendo que a língua não se organiza entre dois polos apenas.

Esses estudos relacionam-se com a avaliação em Língua Portuguesa na medida em que as práticas que usamos para avaliar refletem o que entendemos como língua e ensino de português. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, devemos nos perguntar quais competências são importantes para a aprendizagem da língua. Sendo assim, se achamos que domínio de estruturas gramaticais é essencial, vamos utilizar uma avaliação que ateste isso; se acreditamos que é importante a capacidade de usar a língua em distintos gêneros e em diferentes situações de interação, ou seja, em contextos diversos, vamos elaborar instrumentos de avaliação que comprovem isso.

Considerando uma perspectiva em que a educação linguística é pautada nos usos da linguagem em diferentes situações, o professor deve ter cuidado para que, no momento de avaliar, não se restrinja apenas aos aspectos gramaticais. Ainda de acordo com Schlatter e Garcez (2012), isso não quer dizer que esses tópicos não serão estudados, porém serão trabalhados dentro de um contexto mais amplo no qual o foco é o uso da língua.

Antunes (2003, 2009) também corrobora a ideia de que nossa avaliação refletirá o que pensamos de ensino de Língua Portuguesa. Para a autora (ANTUNES, 2003), o processo de avaliação pautado na correção de erros dos alunos deve ser questionado, ainda mais quando essa prática se volta apenas para as inadequações frente à gramática tradicional. Segundo a autora,

[...] parece razoável admitir que, de saída, a avaliação deve deixar os limites estreitos da mera indicação de erros, ou da mera atribuição de notas, para fins de marcar a transição dos alunos para as

séries seguintes. Deve, na verdade, proporcionar ao aluno a consciência do seu percurso, de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas. Deve indicar ao professor as hipóteses que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua para que, quando necessário, eles reformulem essas hipóteses, sem a experiência amarga e desencorajadora de se sentirem incompetentes, “em erro” e linguisticamente diminuídos. (ANTUNES, 2003, p. 159).

Isso se reflete em uma avaliação que, ao se apoiar nos resultados dos alunos, pode ser usada para redefinir o sentido que se dará em seguida tanto em relação à escrita quanto em relação à leitura. Além disso, ao desvincular-se somente da adequação à norma culta, o professor pode trabalhar as diferentes maneiras de dizer que se pautam em diferentes situações comunicativas e que, por isso, requerem diferentes usos da língua (ANTUNES, 2003).

Segundo Antunes (2003), no que diz respeito aos usos da língua, esses ocorrem “[...] dentro de um determinado contexto, com um propósito comunicativo específico, num jogo de atuação social particular [...]” (ANTUNES, 2009, p. 218) que envolve um ou mais interlocutor(es). Considerar esses aspectos é considerar, em uma avaliação, fatores que ultrapassam o meramente classificatório para abarcar a língua em práticas sociais.

Partindo de um enfoque distinto, Doll (2000) aborda a avaliação em um percurso que vai da modernidade à pós-modernidade. O autor coloca que as formas e as conotações em relação a essa prática mudaram e, considerando isso, problematiza a avaliação na perspectiva moderna, as críticas que surgiram e sua passagem para a pós-modernidade.

Na avaliação moderna, Doll (2000) destaca que essa tem caráter científico, isto é, é objetiva e o mais precisa possível. Além disso, é sustentada por uma perspectiva behaviorista, na qual se acredita que o aluno responde a estímulos e, assim, aprende. Nesse viés, o foco é “detalhar a língua em elementos estruturais, como pronúncia, estruturas gramaticais, vocabulário e conteúdos gramaticais, cada um destes elementos podendo ser dividido em subelementos independentes” (DOLL, 2000, p. 20-21) e, assim, testados independentemente.

No entanto, essa perspectiva é criticada por aqueles que acreditam que o aluno não é passivo, mas ativo na aquisição de conhecimentos, logo devendo ter um papel também ativo na avaliação. As críticas se baseiam no fato de que se começou a acreditar na relevância da “competência

comunicativa, em que o contexto assume um papel importante e onde a avaliação não deve acontecer a partir de testes construídos, mas a partir de textos e diálogos autênticos” (DOLL, 2000, p. 24). Assim, o que se torna essencial não são as estruturas gramaticais, mas as situações de uso da língua e o comportamento dos falantes nessas situações. No entanto, a competência comunicativa dos participantes em contextos situados é difícil de avaliar, já que a “língua possibilita várias formas de agir” (DOLL, 2000, p. 25). Outras críticas feitas à perspectiva moderna situam-se no seu caráter classificatório e excludente, o qual não se preocupa com o diagnóstico e com o avanço do aluno, e no fato de esse tipo de avaliação ser usada, muitas vezes, para disciplinar o estudante, e não para avaliar a aprendizagem.

A partir disso, o autor aborda a avaliação na pós-modernidade, a qual tem como uma de suas características o fato de se basear na concepção de que não existem verdades absolutas. Isso influencia o ensino e o ato de avaliar. De acordo com Doll (2000),

Na medida em que a segurança sobre o conhecimento correto, homogêneo e universal desaparece, os fundamentos da avaliação se perdem, não existe mais uma base que possa servir de ponto de referência para julgar o correto ou o incorreto.” (DOLL, 2000, p. 35).

No que diz respeito ao ensino de língua, tem-se a noção de que não há um único padrão correto, mas usos da linguagem diferenciados conforme as diferentes situações e contextos. Assim, “a escolha do que se deve ensinar e, pior ainda, que língua serve de referência para a avaliação, fica muito mais difícil. Não mais existe a forma culta como única verdade” (DOLL, 2000, p. 36). Logo, devemos compreender que

A avaliação perfeita, justa, correta não existe. Isso deve servir como um certo alívio. Nós devemos procurar melhorar cada vez mais as formas avaliativas através do esclarecimento dos objetivos da avaliação, dos critérios, das limitações, das consequências, dos instrumentos, da integração no processo ensino-aprendizagem, etc., mas sempre haverá uma forma de melhorá-la. (DOLL, 2000, p. 40).

Sendo assim, como cada situação é diferente, não havendo a segurança de que há apenas uma forma de uso da língua correta, torna-se corrente, então, o uso do mais adequado e do menos adequado no que concerne aos usos da língua em contextos situados. Considerando isso, nesse paradigma, a avaliação é integrada a um projeto maior que é o de ensino e aprendizagem, sendo usada para “realimentar o planejamento e o ensino” (DOLL, 2000, p. 41) conforme as informações que dessa avaliação são retiradas.

Em outro viés, Scaramucci (2011) e Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) discutem a avaliação em língua estrangeira. Scaramucci (2011) parte da concepção de avaliação de desempenho e pressupõe avaliar usos da linguagem em situações sociais. A avaliação de desempenho

[...] tem se referido à avaliação que pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. (SCARAMUCCI, 2011, p. 107).

Essa classificação da avaliação pressupõe oferecer ao aluno a oportunidade de atuar em uma situação de uso da língua para que ele produza enunciados reais naquele determinado ato de comunicação. Segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), a avaliação de desempenho também pode ser interna ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme os autores, “elaboração de projetos, produção de textos, portfólios, simulações de problemas reais, entrevistas, debates, atividades de simulação em geral são alguns exemplos de avaliações de desempenho” (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 367).

Scaramucci (2011) também trata de outro conceito relevante para se pensar a avaliação – a validade. Segundo a autora, a validade

[...] pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e ações baseadas nos escores dos testes ou de outras formas de avaliação. Validade, portanto, não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do

significado de seus resultados. (SCARAMUCCI, 2011, p. 110).

O conceito de validade trata do quanto nossas interpretações e usos de uma determinada avaliação podem ser de fato justificados por essa avaliação. Conforme Scaramucci (2011), todas as avaliações que fazemos no contexto escolar são perpassadas, de uma maneira ou de outra, por essa noção.

Ao tratar da avaliação de línguas, Lucena (2014) a coloca como uma prática social. Segundo ela,

Sempre que uma prática de avaliação se efetua, questões institucionais, éticas e políticas estão subjacentes a ela. Nas avaliações em educação linguística não se pode pensar que somente habilidades individuais estão sendo avaliadas. A perspectiva individualizante da avaliação exclui outras forças de poder que constituem o ato avaliativo e que tem a ver com o desempenho individual de cada um. Não é somente o interesse individual do professor sobre o desempenho de um aluno que o leva a avaliar, mas ele o faz porque as inferências geradas a partir da avaliação podem ajudá-lo a reestruturar o ensino-aprendizagem, o que pressupõe uma responsabilidade social. (LUCENA, 2014, p. 248).

Nesse olhar, a avaliação como prática social busca contemplar as situações comunicativas nas quais os alunos estão inseridos ou podem vir a se inserir em suas vidas (LUCENA, no prelo). Torna-se importante, então, considerar “a heterogeneidade cultural, linguística e social, inerente na sociedade, mas raramente reconhecida como tal, especialmente na prática avaliativa” (LUCENA, no prelo).

Cabe ressaltar ainda que o conceito de avaliação que subjaz este trabalho entende essa prática como construída socialmente, considerando um ensino de Língua Portuguesa pautado nos usos da linguagem em diferentes situações sociais (LUCENA, 2014). Dessa maneira, os objetivos da avaliação são voltados à compreensão das aprendizagens dos alunos, de suas evoluções e das dificuldades durante a ampliação de seus repertórios linguísticos. Importa, então, que a prática avaliativa parta de objetivos bem delineados e pré-estabelecidos, de modo a contemplar o ensino que se deu em sala de aula. Além disso, atualmente ganha cada

vez mais importância a consideração das subjetividades e individualidades dos educandos no processo de aprendizagem, sendo relevante que o professor busque uma avaliação que permita olhar para a turma como um todo e, também, para cada aluno em particular. Aproximo-me de uma perspectiva que vê a avaliação como ligada ao ensino e aprendizagem, e não final, bem como preocupada com o processo, e não somente com o produto.

Adicionalmente, considerando que, hoje, as visões de avaliação em Língua Portuguesa preocupam-se em representar “o uso da linguagem situada no mundo social” (LUCENA, no prelo), ganham relevância práticas avaliativas alternativas como o portfólio, os diários de turma, as entrevistas, já que essas procuram lidar com a contextualidade do ensino e com aspectos qualitativos, podendo ser desenvolvidas de diferentes maneiras a fim de contemplar os objetivos da educação linguística. Nesse sentido, avaliações consideradas alternativas pretendem levar os alunos à reflexão dos diferentes modos de uso da língua.

2.3 PORTFÓLIO

Nesta seção, discorro sobre o portfólio como prática de avaliação. Para isso, desenvolvo as características principais desse trabalho; após, discuto o papel do aluno na elaboração desse material e, por fim, analiso as funções do professor nessa atividade.

2.3.1 O que é o portfólio

O portfólio é considerado uma prática de avaliação que tem como características o agrupamento de atividades e produções dos alunos durante um determinado período de tempo com o intuito de perceber o percurso de aprendizagem dos estudantes. Conforme Nunes (2007, p. 154), ele “mostra passo-a-passo como professores e alunos encaminham a construção progressiva dos conhecimentos nos temas abordados na disciplina”. Através dos registros feitos nessa prática avaliativa, o professor pode compreender o processo de aprendizagem do aluno, seus sucessos e suas dificuldades de forma situada, já que o portfólio, por desenvolver-se em contextos específicos, adquire características desses contextos e dos participantes envolvidos (LOPES, 2015). Segundo Arter e Spandel (1992 apud VILLAS-BOAS, 2004, p. 36), o portfólio é “[...] uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área”. De acordo com Lopes (2015), esse instrumento contribui para a construção

de sentidos sobre a aprendizagem, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor.

Conforme Seiffert (2001), o portfólio tem alguns aspectos que o caracterizam como tal. Para constituir-se como um, não basta apenas haver um arquivamento de produções e trabalhos dos estudantes; ele deve ser acompanhado de reflexões do aluno sobre cada trabalho selecionado, tendo como objetivo contrapor as suas atividades aos objetivos previamente estabelecidos para a aprendizagem. Também é caracterizado por uma autorreflexão, na qual o educando sinaliza “as dificuldades, recuos, possibilidades e avanços do processo de aprendizagem vivido” (SEIFFERT, 2001, p. 4). Por fim, pode conter uma projeção, isto é, “objetivos para o futuro. O aluno analisa os trabalhos realizados como um todo, avalia e projeta ações para melhoria e aprofundamento” (SEIFFERT, 2001, p. 4). O professor, frente ao portfólio do aluno, procede com pareceres, nos quais vai dar a sua apreciação sobre o trabalho do estudante, seu desempenho, suas reflexões, considerando os objetivos estabelecidos para a aprendizagem e o andamento das aulas. A partir disso, novas orientações podem ser dadas para promover a aprendizagem do aluno dali em diante. Esses pareceres podem se dar ao longo do processo de elaboração do portfólio, e não somente ao final, com o intuito de guiar o discente no seu desenvolvimento. De acordo com Justino (2012, p. 21), “[...] por meio de intervenções, o professor pode contribuir para o fortalecimento de funções que ainda não estão consolidadas, e para o desenvolvimento de outras”. Isso não exclui o fato de que, em sua conclusão, o aluno receba do professor um retorno sobre a completude do seu trabalho, com comentários e críticas construtivas sobre sua qualidade e sobre seu processo de aprendizagem.

Apesar de apresentar essas características básicas, o portfólio não é considerado um procedimento de avaliação rígido. Na verdade, ele tem sua flexibilidade e adapta-se aos objetivos de ensino e aprendizagem da turma na qual está sendo desenvolvido. Segundo Melo, Ferraz e Piccolo (2010, p. 96), “entende-se que a proposta do portfólio como possibilidade de intervenção didática pode ser adaptada a cada contexto”.

Sendo um instrumento que visa analisar o processo de aprendizagem dos alunos, o portfólio é considerado como um dos procedimentos de uma avaliação formativa (VILLAS-BOAS, 2012). Nesse viés, o objetivo principal do portfólio é a compreensão e a promoção da aprendizagem do aluno, e não a sua classificação em notas/conceitos com objetivo de aprovar/reprovar. Além disso, conforme Villas-Boas (2012), o portfólio não necessariamente precisa ser o único instrumento de avaliação – para se ter de fato uma compreensão mais

completa da aprendizagem do aluno, pode-se utilizá-lo juntamente com testes, provas e outras atividades. Na avaliação formativa, almeja-se entender o todo do processo de ensino e aprendizagem, entendendo esse que parte não só do professor, mas também do aluno, e o portfólio, ao privilegiar isso, contribui para uma compreensão mais concreta e completa do que foi de fato a aprendizagem. Por ser um procedimento que vai se desenvolvendo ao longo de um período de aulas, ele funciona integrado ao trabalho pedagógico do professor, e não como elemento de avaliação final, sustentando a concepção de que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem, e não aspecto conclusivo. O fato de ser desenvolvido ao longo das aulas imprime uma nova perspectiva de avaliação na sala de aula e contribui para que o próprio professor e os alunos pensem a avaliação de maneira diferenciada. Danielson e Abrutyn (1997 apud SEIFFERT, 2001) afirmam que, em relação ao portfólio, “sua mágica não reside em si mesmo (como produto final), mas no processo de elaboração e na cultura escolar na qual se valoriza a aprendizagem documentada” (p. 3). Ademais, ainda concordando com uma avaliação formativa, ele pode também ser usado como um método para a análise das ações que ocorreram em sala de aula, contribuindo para a tomada de decisões futuras por parte do professor e alunos sobre para onde seguir no que diz respeito à aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser considerado no trabalho com o portfólio é o planejamento de como se dará o processo de uso desse instrumento. O professor, ao optar por utilizar esse procedimento de avaliação, precisa pensar: que materiais dos alunos comporão o portfólio? Todas as atividades de aula? Atividades selecionadas pelo próprio professor? Atividades selecionadas pelo aluno? Atividades selecionadas conjuntamente pela turma? Ao pensar nessas perguntas, o docente também deve ter em mente o que ele quer avaliar, isto é, quais são os objetivos de aprendizagem para a turma. Nesse momento, é importante que professor e alunos estabeleçam os critérios que vão guiar a elaboração do portfólio. Elaborar critérios previamente ao trabalho é uma maneira de organizar e sistematizar a avaliação, o que permite que os participantes tenham parâmetros que os orientem no desenvolvimento do portfólio. Conforme os PCNs,

Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção

nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade. (BRASIL, 1998, p. 94).

Para que os critérios de avaliação realmente possam ir ao encontro do seu propósito, qual seja, o de avaliar da maneira mais completa possível a aprendizagem em determinado período de tempo, é necessário que eles estejam de acordo com o que realmente acontece em sala de aula. Antes de elaborar os parâmetros com os quais vai avaliar o portfólio, o professor pode diagnosticar de onde os alunos estão partindo para, então, estabelecer onde quer que eles cheguem no que diz respeito à aprendizagem. Considerar o que de fato aconteceu nas aulas evita que a avaliação se pautem em um suposto desempenho ideal que não considera o contexto da turma.

Discutir os parâmetros de avaliação com os alunos também é uma maneira de colocá-los como corresponsáveis pela atividade de avaliar. Mesmo o professor sendo o coordenador do trabalho pedagógico, a atividade de definição de critérios de avaliação pode ser compartilhada com os alunos (VILLAS-BOAS, 2012). Esse diálogo com o discente também evita práticas arbitrárias de avaliação, nas quais o professor considera certas atividades “boas” ou “ruins” sem ter claros os parâmetros de seu julgamento, pois, ao se ter os critérios pré-estabelecidos e esclarecidos, todos sabem quanto ao que serão avaliados e como serão avaliados. Segundo Villas-Boas (2012),

Os critérios de avaliação do portfólio constituem uma ferramenta importante para o trabalho do dia a dia. À medida que eles vão se tornando familiares aos alunos, são utilizados com mais segurança. Ajudar os alunos a construir critérios de avaliação é uma tarefa que demanda tempo, mas que vale a pena. Periodicamente, acréscimos e revisões são necessários, assim que novos conceitos e habilidades são incorporados. (VILLAS-BOAS, 2012, p. 61).

Os critérios determinados no início de um trabalho com o portfólio não são finais, podendo e devendo ser rediscutidos ao longo do tempo para que se aproximem das práticas que de fato estão ocorrendo na sala de aula. De acordo com Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 189),

[...] para que façam sentido para os estudantes, é necessário que os parâmetros sejam explicitados, (re)discutidos e (re)negociados a cada instância de avaliação. Para que a avaliação possa ser usada em benefício da aprendizagem, é necessário que todos os envolvidos compreendam as regras do jogo e o que pode ser feito para participar de maneira mais confiante e crítica desse jogo.

Considerando os aspectos explicitados, o portfólio como procedimento de avaliação pode ser um aliado do professor e do aluno. Por arquivar diferentes informações e atividades, vários dados sobre a aprendizagem podem ser tirados dali. Além disso, pode “[...] contemplar diversas linguagens, acessando assim todos os alunos, desde os mais comunicativos até os mais inibidos” (SILVA, 2009, p. 11). Pensando nisso, Barton e Collins (1997) apontam algumas características essenciais do trabalho com o portfólio:

Em primeiro lugar, eles incluem múltiplos recursos, porque permitem avaliar variedade de evidências. Em segundo lugar, são autênticos [...]. Em terceiro lugar, o portfólio é uma forma dinâmica de avaliação pelo fato de constatar o desenvolvimento e as mudanças dos alunos ao longo do tempo. A quarta característica é a explicitação dos seus propósitos. Antes de a construção do portfólio ter início, os alunos conhecem o que se espera deles. Esta conduz à quinta característica – integração. Isso significa que as evidências de aprendizagem selecionadas estabelecem correspondência entre as atividades escolares e as experiências de vida. (BARTON; COLLINS, 1997 apud VILLAS-BOAS, 2012, p. 43).

Tendo essas características em vista, o portfólio é um trabalho que envolve o protagonismo tanto do professor quanto do aluno. Pelo fato de o seu desenvolvimento ser compartilhado e seu uso imprimir aspectos diferentes ao que comumente é feito na avaliação, o portfólio também tem os seus desafios e possíveis dificuldades, que devem ser considerados não só pelo professor, mas pela escola e pelos alunos. Se o docente sempre avaliou os estudantes apenas por provas, trabalhos e testes, o portfólio pode aparecer como um “dificultador do trabalho” (VILLAS-BOAS,

2012, p. 48), porque pressupõe que os alunos se envolvam em diferentes atividades com as quais podem não estar acostumados, como escolha de trabalhos, justificativas, análises críticas, reflexões. Se, no contexto em questão, ele aparecer como um procedimento incomum, o professor deve ter consciência de introduzi-lo aos poucos. Isso dará segurança aos alunos e facilitará o engajamento e aceitação. Os educandos, ao participarem de um “processo de trabalho bem diferente ao qual têm sido submetidos” (VILLAS-BOAS, 2012, p. 77), podem recusar-se ou sentir-se desmotivados se isso for implementado de forma abrupta; nesse caso, recomenda-se que o professor seja paciente e planeje de maneira cuidadosa o trabalho, considerando as características da turma e do contexto em particular. Segundo Villas-Boas (2012), esse procedimento não deve ser um entrave, mas um aliado da avaliação. Além disso, é interessante que, durante a elaboração do portfólio, professores e alunos conversem e discutam sobre como o trabalho está se dando, no que ele está contribuindo, quais são as dificuldades, e, essencialmente, que se apoiem no projeto. De acordo com Villas-Boas (2012, p. 72), “momentos de troca de ideias têm sido valiosos para que os alunos não se sintam desamparados diante de uma ‘inovação trazida pelo professor’ e para que todos tenham oportunidade de se expressar livremente”. Outra dificuldade que por vezes é encontrada é a transformação do portfólio em um agrupamento de trabalhos sem reflexão. O propósito do portfólio não é somente a coleção de tarefas, mas uma análise com observações críticas sobre elas para que a avaliação de fato alcance um entendimento do processo de aprendizagem do aluno. No entanto, essas questões que podem dificultar o uso do portfólio podem ser menos recorrentes se o professor estabelecer um planejamento prévio para o uso dessa prática no qual tais questões são pensadas e os modos de lidar com elas são considerados.

Dentro dessa perspectiva, nas próximas seções discuto o papel do aluno e do professor no desenvolvimento do portfólio. Entendo que o portfólio é elaborado em parceria e pressupõe um trabalho colaborativo entre professor e alunos, os quais discutem os objetivos e as atividades envolvidas no seu processo de elaboração. No entanto, nesse trabalho cada qual tem seu papel que, em diálogo, faz com que o portfólio se constitua como uma prática de avaliação bem-sucedida.

2.3.2 O papel do aluno no portfólio

O portfólio, por estar ancorado em uma perspectiva que acredita que a avaliação está comprometida com a aprendizagem do aluno, na

medida em que é um instrumento capaz de mostrar o que ele conseguiu alcançar e o que ainda precisa ser trabalhado, tem como um de seus princípios o protagonismo do estudante. Nessa perspectiva, o aluno pode selecionar os trabalhos e atividades que comporão o seu portfólio, participar nas negociações dos critérios de avaliação e refletir sobre seu próprio desempenho, autoavaliando-se (VILLAS-BOAS, 2012).

Desde o início, a elaboração do portfólio conta com a responsabilidade e com a ajuda mútua de alunos e professor. Assim, os objetivos da aprendizagem e a elaboração de critérios são feitos conjuntamente. Nessa perspectiva, o aluno não é passivo – ele não “recebe” a avaliação, ele participa de sua elaboração. Tendo consciência disso, os próprios estudantes podem refletir sobre seus objetivos e sobre os critérios de avaliação – o que, no caso do trabalho com o portfólio, contribui para uma seleção cuidadosa e criteriosa dos trabalhos que o constituirão, tendo em vista que os alunos estão cientes dos propósitos do trabalho pedagógico, do que será avaliado, como, quando e por quê.

Dessa forma, o portfólio “promove o desenvolvimento de habilidades importantes, como a reflexão, a autoavaliação e a análise crítica” (VILLAS-BOAS, 2012, p. 44). De acordo com Villas-Boas (2012, p. 49), “por intermédio da reflexão, o aluno decide o que incluir, como incluir e, ao mesmo tempo, analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário”. Por ser um trabalho no qual o discente escolhe as produções que melhor representam sua aprendizagem, o portfólio permite o desenvolvimento de uma atitude autoavaliativa por parte dos alunos, isto é, o objetivo não é só julgar a qualidade daquilo que produziu em aula, mas também justificar suas escolhas, levando em conta o que aprendeu, o que ainda não aprendeu, o que facilitou a sua aprendizagem e o que dificultou. A autoavaliação pode contribuir para que o professor reflita sobre como os alunos “[...] descartam, guardam e recuperam as informações sobre o que fizeram em aula” (MELO; FERRAZ; PICCOLO, 2010, p. 92). Para Villas-Boas (2012, p. 55), a autoavaliação “tem o sentido emancipatório de possibilitar ao aluno refletir continuamente sobre o processo de sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções”. Dessa maneira, o estudante torna-se sujeito ativo na sua aprendizagem e na sua própria avaliação.

Ademais, por também ser parte responsável do processo de aprendizagem, de avaliação e de construção do portfólio, o educando acaba desenvolvendo sua autonomia, tornando-se capaz de tomar decisões sobre sua aprendizagem – ele acompanha o seu próprio desenvolvimento de maneira consciente, isto é, o portfólio oportuniza que

os sujeitos compreendam o processo de produção de sentidos (LOPES, 2015) sobre a própria aprendizagem. Segundo Melo, Ferraz e Piccolo (2010),

O portfólio permite ao aluno representar a sistematização do conhecimento de forma cumulativa e dinâmica, além de atender aos desejos e às necessidades de complementação de cada aluno. [...] o fato de ser dinâmico permite (e impõe) retomadas, idas e vindas sobre o que o aluno já sabe e aquilo que ainda não lhe é conhecido. Esse é o ponto mais especial do portfólio, que favorece a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus processos de aprendizagem, já que possibilita ao aluno reconhecer e controlar a sua própria aprendizagem. (MELO; FERRAZ; PICCOLO, 2010, p. 90).

Considerando isso, o trabalho com o portfólio dentro de uma perspectiva de avaliação formativa contribui para que essa avaliação não seja somente controlada pelo professor, mas compartilhada com o aluno, tornando-a parte do processo de aprendizagem e não somente produto final. Nessa perspectiva, o portfólio contrapõe-se a avaliações que muitas vezes se dão somente através de provas, classificando os alunos em notas e pouco contribuindo para o entendimento da aprendizagem em sentido mais amplo.

2.3.3 O papel do professor no portfólio

O portfólio, na perspectiva que considera que avaliar tem como um dos seus propósitos promover a aprendizagem do aluno, coloca essa prática como um processo de corresponsabilidade entre educador e educandos. Assim, “o professor tem de aceitar dividir o poder com os alunos que passam a participar da organização, da execução e da avaliação do trabalho pedagógico” (VILLAS-BOAS, 2012, p. 53). Ao contrário de avaliações controladas unicamente pelo educador, nas quais os critérios, a elaboração, a aplicação e os conceitos são trabalho do docente, a avaliação com o portfólio conjuga as ações do professor com as dos alunos, que passam a fazer parte ativa do processo. Segundo Villas-Boas (2012, p. 56), os professores atuam como “facilitadores da aprendizagem” e “a parceria passa a ser um princípio norteador das atividades”. Justino (2012) corrobora essa visão ao colocar que o

professor atua como mediador. Isso vai ao encontro do que Hoffmann (2001) diz sobre o professor ter o papel de

[...] investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. (HOFFMANN, 2001, p. 22).

Ao considerar a perspectiva do aluno sobre sua própria aprendizagem, a avaliação consegue abarcar mais aspectos do que de fato foi esse processo.

Para Villas-Boas (2012), é importante que o professor, antes de começar a trabalhar com o portfólio, estude e analise o referencial teórico sobre esse procedimento e, também, sobre avaliação, com o objetivo de ter um embasamento teórico que guie suas condutas. Sabe-se que nossas atitudes em sala de aula refletem e são sustentadas por construtos teóricos, e a avaliação pelo portfólio não escapa disso. Se queremos usá-lo como procedimento de avaliação, ele deve estar em consonância com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, isto é, um trabalho preocupado com a aprendizagem do aluno. Segundo Melo, Ferraz e Piccolo (2010),

A sua proposta pode ser entendida como uma forma de intervenção pedagógica que compreende todo o processo educacional de maneira inter-relacionada e nega a incoerência de ensinar de uma forma e avaliar de outra. (MELO; FERRAZ; PICCOLO, 2010, p. 90).

Se isso não acontece, o portfólio pode acabar se tornando somente mais um instrumento para classificar o aluno em uma nota/conceito. Segundo Villas-Boas (2012),

A avaliação por meio do portfólio exige do professor postura avaliativa diferente da tradicional: ele não “ensina” para que os alunos “tirem boas notas” e sejam aprovados. Ele coordena o trabalho pedagógico por meio do qual os alunos aprendam e se desenvolvam como pessoas. (VILLAS-BOAS, 2012, p. 62).

O professor precisa ter em mente que a avaliação não é uma prática neutra; ela tem consequências não só para a perspectiva de ensino em que atua, mas também para os estudantes. Se a avaliação é usada apenas para dar notas, aprovar e reprovar, é isso que guiará o aluno. Se a avaliação é usada para diagnosticar a situação de aprendizagem, contribuindo para indicar caminhos a seguir a partir do que o aluno foi capaz de aprender e do que ele ainda precisa trabalhar, é isso que o orientará. Quanto a isso, Parente (2004, p. 53) coloca que “eleger o portfólio como estratégia de avaliação envia a mensagem de uma concepção de aprendizagem como um processo contínuo, de mudança e sempre em evolução”.

O portfólio, então, aparece como um procedimento alternativo para aqueles professores que querem se desvincular da prova como único método de avaliação. Muitas vezes, quando somente essas são usadas, certos aspectos da aprendizagem dos alunos não são evidenciados. Tendo isso em vista, muitos professores recorrem a outras práticas avaliativas para um entendimento mais completo do processo de aprendizagem de cada aluno – e o portfólio se mostra como um desses procedimentos. Adotá-lo, no entanto, não quer dizer que o docente deva abdicar de outros instrumentos de avaliação; pelo contrário, o portfólio pode ser complementado com outros métodos, inclusive provas, sendo isso produtivo para o professor, que terá mais informações com as quais avaliar o aluno. Sendo assim, as próprias anotações que o professor faz em aula, suas observações, trabalhos, provas e outras atividades podem ajudar a entender o processo de aprendizagem que se configura no portfólio de cada aluno. Ter diferentes métodos de avaliação contribui para que o docente considere “diferentes estilos e manifestações de aprendizagem” (VILLAS-BOAS, 2012, p. 101), o que, por consequência, é positivo para os alunos, os quais são beneficiados com uma avaliação mais justa.

Além disso, o professor, ao adotar o portfólio, precisa ter em mente que o aluno, normalmente, está acostumado a apenas realizar uma prova e a partir dela ser classificado em um conceito. Sendo assim, pode ser novidade para os estudantes a elaboração de critérios de avaliação junto com o professor, o caráter reflexivo do portfólio, a seleção pelo próprio aluno de suas atividades e a análise reflexiva de suas produções. Por isso, o professor tem um papel muito importante de orientar, organizar e sistematizar o trabalho pedagógico a partir de atividades que estimulem e desenvolvam essas competências nos alunos, pois assim eles vão se sentindo seguros na empreitada de desenvolvimento do portfólio, a qual pressupõe sua participação ativa. Villas-Boas (2012) coloca que, em um

primeiro momento, o docente pode ser o desencadeador das reflexões dos estudantes acerca de seus próprios trabalhos. De acordo com a autora,

Conversas com toda a turma, com alunos individualmente e com um grupo deles podem ser uma das formas de ajudá-los a refletir sobre o que vêm fazendo e sobre o seu significado. Poderão ser dirigidas perguntas aos alunos para ajudá-los a analisar o andamento de suas produções individuais e o andamento das produções do grupo. É importante lembrar que o professor pergunta, mas as respostas cabem aos alunos; elas são elementos disparadores do processo de reflexão. O professor ouve e faz novas perguntas que conduzam à reflexão. Assim como os outros princípios, o da reflexão faz parte de todo o trabalho. (VILLAS-BOAS, 2012, p. 49).

Além disso, é importante o professor compreender que, sendo o portfólio um procedimento no qual o aluno é um dos protagonistas, fazendo escolhas, colocando suas percepções, experiências, contribuições e críticas, o seu trabalho deve pautar-se no respeito à produção de cada estudante. Para isso, de acordo com Villas-Boas (2012), cabe uma leitura cuidadosa do portfólio, com comentários, críticas construtivas e questões que o façam refletir e o encorajem a aperfeiçoá-lo. A análise atenta dos portfólios “[...] possibilita ao professor conhecer os pontos que se demonstraram relevantes para os alunos durante o processo de ensino de determinada tarefa [...]” (MELO; FERRAZ; PICCOLO, 2010, p. 93).

Outra característica da avaliação é que ela pode ser usada para o professor diagnosticar seu próprio trabalho. Analisando o processo pedagógico e as avaliações, o docente pode nortear as suas próximas atividades tendo como base o que foi possível de ser desenvolvido com os alunos e as dificuldades que esses ainda encontram. Isso vai ao encontro de uma avaliação que é comprometida com a aprendizagem (VILLAS-BOAS, 2012). Sendo assim, o portfólio, como procedimento que acompanha os alunos em diversos tipos de atividades e momentos, contribui para uma avaliação que não vê apenas o retrospectivo – o que o aluno aprendeu ou não – mas também o prospectivo – os rumos a se seguir.

Também é importante que o próprio professor, ao longo do desenvolvimento do portfólio com os alunos, adote atitudes de reflexão

em relação ao processo de aprendizagem e de avaliação. Ao longo do trabalho, o educador e os alunos devem se questionar:

O que está sendo realizado corresponde aos objetivos propostos? Quais objetivos ainda não estão alcançados? Por quê? Como o portfólio está se articulando ao trabalho pedagógico? [...] Qual tem sido a repercussão do portfólio no trabalho pedagógico? Quais alunos estão se beneficiando desse tipo de procedimento de avaliação? Quais ainda não estão se beneficiando? Por quê? (VILLAS-BOAS, 2012, p. 103).

Pensar sobre essas questões ao longo de seu trabalho é essencial, pois a partir delas o professor pode reorientar as aulas e fazer os ajustes necessários para alcançar os objetivos de aprendizagem da turma. Segundo Villas-Boas (2012), a avaliação não é apenas registro de notas; na verdade, é também investigação: “de como os alunos aprendem, o que aprendem, de que maneira, sua compreensão do mundo etc.” (p. 70).

Pensando nisso, a presente pesquisa propõe discutir o portfólio como procedimento de avaliação na sala de aula de Língua Portuguesa, acreditando que, por ser uma prática avaliativa contínua, integrada ao trabalho pedagógico e compartilhada com alunos, contribui para pensarmos uma avaliação atrelada ao processo pedagógico e de aprendizagem e não apenas como parte final dele. Além disso, segundo Lucena,

Se pensarmos na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos, por exemplo, o portfólio pode fortalecer o envolvimento dos alunos com a construção e entendimento crítico de diferentes tipos de discursos e enunciados, expressos em textos diversos. Nesse sentido, o uso do portfólio abarca, de modo mais efetivo, a interpretação, resolução de problemas e autorreflexão de alunos e de professores no momento em que se deparam com múltiplos modos de comunicação [...]. (LUCENA, no prelo).

Amparada em Lucena, sustento que o portfólio na aula de português pode permitir o registro de diferentes linguagens em diferentes situações comunicativas, revelando o repertório linguístico em distintos

contextos e em gêneros diversos, contribuindo, assim, para a reflexão do/sobre o processo de ensino e aprendizagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, esclareço os pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa. Para isso, apresento a perspectiva etnográfica e justifico a escolha dessa abordagem para o desenvolvimento deste trabalho. Com base nesse modo de investigação, discuto o cenário da pesquisa, apresentando a Escola Cidadã, a professora participante, Bruna, e os alunos da turma A. Trato, então, das considerações para a entrada em campo e a negociação do portfólio com a professora Bruna. A seguir, narro como se deram as dinâmicas com o portfólio na turma A, especificando o trabalho colaborativo entre Bruna e eu e a organização do portfólio com a professora e os alunos. Após, comento as considerações sobre a geração de dados, abordando as observações feitas e o papel que a pesquisadora adquire nas observações. Por fim, detalho os procedimentos de organização e de análise dos dados.

3.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

A etnografia tem suas raízes na antropologia e tem como propósito observar ocorrências reais e particulares de ações situadas, buscando entender os elementos do cenário e as perspectivas dos participantes (GARCEZ; SCHULZ, 2015). De acordo com Lucena (2012, p. 120), “compreender o que acontece em cada cenário específico e entender o significado que os participantes atribuem às suas práticas sociais durante variados tipos de interação é o objeto principal da etnografia”. Tendo em vista perceber os detalhes e os sentidos que os participantes de determinada comunidade atribuem a suas práticas (ERICKSON, 2001), essa abordagem pressupõe o contato direto do pesquisador com o grupo, em uma inserção no meio que se quer entender. No contexto educacional, procura-se, com a perspectiva etnográfica, entender os processos, as relações e as significações que perpassam o cotidiano escolar, considerando o ponto de vista daqueles que estão envolvidos nesse ambiente.

O olhar etnográfico apresenta-se, então, ancorado em uma base interpretativa e qualitativa. De acordo com Erickson (1990), o estudo interpretativo é caracterizado pela observação participante do pesquisador, isto é, pelo seu contato com a comunidade que vai estudar de forma prolongada, a fim de perceber os “significados locais das ações” (ERICKSON, 1990, p. 78). Essa perspectiva considera que a escola é social e culturalmente organizada e que, por isso, entender os processos e práticas que ali ocorrem pressupõe um contato *in loco*. (ERICKSON,

1990). Para o autor, uma das características essenciais da pesquisa interpretativa é o fato de que essa privilegia os pontos de vista dos participantes que ali vivem, constroem, reconstróem e significam a sua realidade e que, para entender os significados que se constroem localmente, faz-se relevante conduzir o estudo em campo, isto é, ir ao local observar, anotar, entrevistar, conversar, a fim de gerar dados que contribuam para, justamente, a interpretação do que acontece ali. Esse processo ocorre, então, pelo “interesse pelos significados humanos que se dão no curso da vida social e pela sua elucidação e exposição pelo pesquisador”¹⁰ (ERICKSON, 1990, p. 78, tradução nossa). Ainda nessa visão, o caráter qualitativo que a etnografia adquire dialoga com os pressupostos interpretativos, na medida em que se preocupa “[...] com [o modo] como o contexto social é interpretado, entendido, experienciado ou produzido”¹¹ (MASON, 1996, p. 4, tradução nossa). Além disso, ainda de acordo com Mason (1996), outros dois aspectos caracterizam a pesquisa de cunho qualitativo: o uso de métodos flexíveis para a geração dos dados, sendo aqueles sensíveis ao que acontece no contexto em que se está pesquisando, e o fato de eles posteriormente constituírem uma análise que se volta a explicar o contexto em sua complexidade e detalhes.

Sendo assim, a etnografia constitui-se como uma metodologia adequada para a aproximação da perspectiva dos participantes, privilegiando os seus pontos de vista e entendendo como se constroem os seus conhecimentos durante suas vivências. Nesta investigação, torna-se essencial abordar a visão dos participantes no que diz respeito a suas experiências com o portfólio como uma prática de avaliação.

Tendo apresentado os aspectos principais da etnografia, na próxima seção detalho o porquê de escolhê-la como método teórico-metodológico.

3.1.1 Por que escolher o modo etnográfico de investigação?

Considerando que essa pesquisa se desenvolve no âmbito da LA e que uma das características desse campo é a sensibilidade, o respeito e a compreensão pela voz do outro para, a partir disso, criar inteligibilidades sobre o contexto específico (MOITA LOPES, 2006, 2013), a etnografia aparece como um procedimento metodológico que permite investigar os

¹⁰ No original: “interest in human meaning in social life and in its elucidation and exposition by the researcher” (ERICKSON, 1990, p. 78).

¹¹ No original: “[...] with how the social world is interpreted, understood, experienced or produced” (MASON, 1996, p. 4).

usos da língua em situações específicas e locais, procurando entendimentos para esses usos que levem em conta os seus falantes e contextos. Tendo isso em vista, a escola torna-se um dos ambientes de interesse da área, principalmente pelas práticas de linguagem que ali se dão entre os participantes. Frente a isso, a etnografia “possibilita, sem dúvida, um conhecimento profundo da realidade escolar” (LUCENA, 2014, p. 44), pois pressupõe contato direto com a comunidade, sendo possível investigar as relações e significações que permeiam os usos da língua em uma conjuntura específica. Logo, se um dos objetivos da LA é compreender como se configuram as práticas de linguagem no contexto escolar e como se organizam as relações sociais na sala de aula, uma perspectiva de investigação que se circunscreve na escola qualifica o pesquisador para pensar metodologias de ensino, planejamentos de aulas e políticas linguísticas que de fato abranjam e alcancem a realidade dos cenários educativos.

Além disso, a LA empreende estudos que procuram entender as realidades e vozes silenciadas e, pensando nisso, de acordo com Erickson (1990, p. 86, tradução nossa), “a pesquisa interpretativa e sua teoria orientadora se desenvolveram a partir do interesse nas vidas e perspectivas de pessoas que têm pouca ou nenhuma voz na sociedade”¹². Levando em consideração que “abstrações teóricas e apolíticas não têm contemplado os interesses dos ‘estudos no campo aplicado’” (LUCENA, 2015, p. 77), a LA vem problematizando pesquisas sobre a língua que a veem deslocada de seus usos pelos falantes, procurando realizar investigações que de fato respondam ao que os participantes vivem e fazem com a língua.

Ademais, pela etnografia ser um estudo situado, torna-se uma perspectiva capaz de pensar formas de avaliação da aprendizagem contextualizadas e que considerem as realidades locais, além de iluminar maneiras e significados que a avaliação, foco desta pesquisa, adquire em práticas específicas. Neste estudo, ao abordar o portfólio como procedimento de avaliação, acredito que é possível aproximá-lo de usos concretos e reais da língua. Além disso, esta pesquisa pode se somar a outras, contribuindo para a reflexão sobre as práticas avaliativas.

Considerando que cada grupo tem certa organização em termos sociais, com suas relações, normas e regras que definem os relacionamentos e interações que caracterizam a comunidade e são

¹² No original: “interpretive research and its guiding theory developed out of interest in the lives and perspectives of people in society who had little or no voice” (ERICKSON, 1990, p. 86).

específicos dela, no olhar etnográfico, práticas situadas, locais, onde elas realmente acontecem, ganham importância. Perceber o que há de local nas ações torna-se, então, essencial para entender a composição de uma determinada comunidade e como as práticas ali funcionam. No que diz respeito à sala de aula, presume-se que, por mais que uma seja muito semelhante à outra, diferenças entre os participantes e sua organização vão ser encontradas. Sustentando isso, Erickson (1990, p. 84, tradução nossa) diz que “em diferentes salas de aula, escolas e comunidades, eventos que supostamente parecem os mesmos podem ter significados locais distintamente diferentes”¹³. Ainda de acordo com esse autor, é importante estar atento aos significados locais quando se quer entender a sala de aula, pois existem “pequenas diferenças na vida diária da sala de aula que fazem uma grande diferença na aprendizagem do aluno”¹⁴ (ERICKSON, 1990, p. 104, tradução nossa). Logo, neste estudo etnográfico, levo em conta os alunos, a professora e as instâncias maiores que atuam no ensino, como a administração, aspectos escolares e extraescolares para entender as condições locais dos participantes. Ao contrário de práticas de pesquisa positivistas, nas quais as especificidades locais são consideradas discrepâncias a serem excluídas em favor de uma homogeneidade, na presente pesquisa, seguindo as orientações da etnografia, as questões locais são vistas como essenciais para o entendimento do funcionamento e organização do grupo que faz parte da *Escola Cidadã*.

Na ecologia específica que se forma entre os grupos sociais, significados são elaborados e reelaborados pelo grupo, significados esses que mantêm um diálogo também com aspectos globais/gerais, como a cultura mais ampla, que pode ser entendida como “padrões aprendidos e compartilhados de perceber, crer, agir e avaliar as ações dos outros”¹⁵ (ERICKSON, 1990, p. 105, tradução nossa). A sala de aula não é diferente: apesar de ter suas especificidades, também é perpassada por valores e hábitos mais gerais que dialogam com outras escolas, com outras salas de aula, com o bairro, com a comunidade. Considerando isso, Erickson (1990) destaca que:

¹³ No original: “in different classrooms, schools, and communities, events that seem ostensibly the same may have distinctly differing local meanings” (ERICKSON, 1990, p. 84).

¹⁴ No original: “little differences in everyday classroom life that make a big difference for student learning” (ERICKSON, 1990, p. 104).

¹⁵ No original: “learned and shared standards of perceiving, believing, acting and evaluating the acts of the others” (ERICKSON, 1990, p. 105).

A tarefa do analista é descobrir as diferentes camadas de universalidade e de particularidade que são encontradas no caso específico que se tem em mãos – o que é amplamente universal, o que pode ser generalizado para outras situações similares, o que é único daquele contexto específico. As pesquisas interpretativas mantêm que isso só pode ser feito contemplando-se os detalhes do contexto específico. (ERICKSON, 1990, p. 108, tradução nossa)¹⁶.

Sendo assim, o estudo etnográfico traça um caminho de diálogo entre o local e o mais amplo, isto é, pauta-se em uma análise que pressupõe “desvelar e compreender as práticas sociais de um determinado grupo, a partir dos significados e sentidos que têm para esse grupo, estabelecendo conexões com o contexto social global” (FRITZEN; LUCENA, 2012, p. 11). Santos (2012) coloca que os níveis micro e macro social “estão profundamente imbricados, isto é, se influenciam mutuamente” (p. 84). Para Santos (2012), a pesquisa na escola, quando se centra somente em um elemento do contexto escolar, acaba sendo incompleta, pois o que acontece em sala de aula é resultado, muitas vezes, de uma complexa cadeia de relações com o contexto mais amplo.

Sustentando-se nessas ideias, concordo que entender a sala de aula a partir de dados concretos é uma maneira possível de “revelar as realidades complexas de culturas que são difíceis de capturar pelos meios tradicionais” (LUCENA, 2014, p. 45), evitando as produções de conhecimento “idealizadas ou genéricas, destituídas das suas complexidades situadas nos sentidos e ações locais” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 9). Assim, por debruçar-me sobre o cotidiano escolar, um estudo com olhar etnográfico tem bastante a contribuir, pois ajuda a pensar, construir e reconstruir práticas didáticas.

O trabalho com a etnografia justifica-se, então, por aproximar políticas, metodologias e práticas pensadas para a sala de aula ao que

¹⁶ No original: “the task of the analyst is to uncover the different layers of universality and particularity that are confronted in the specific case at hand – what is broadly universal, what generalizes to other similar situations, what is unique to the given instance. This can only be done, interpretative researches maintain, by attending to the details of the concrete case at hand” (ERICKSON, 1990, p. 108).

realmente acontece, não as tomando como abstratas. Segundo Lucena (2014):

Ao mostrar, no trabalho, a perspectiva de um grupo de atores em relação às suas práticas sociais, buscamos suscitar no leitor uma reflexão sobre como a organização da vida cotidiana dos atores sociais, em um cenário específico, equipara-se à organização e às práticas de outras vidas, em momentos e espaços institucionais diversos. (LUCENA, 2014, p. 58).

A perspectiva etnográfica, a partir da análise cuidadosa de um contexto, ajuda a iluminar outros contextos. Por mais que lide com especificidades e considere o local, a etnografia permite a comparação com outros casos, “ligando o que se passou ali com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação, outros momentos ou lugares” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 26). Um estudo, mesmo que específico, não exclui a possibilidade de ter implicações em outras situações e realidades.

Esta pesquisa, portanto, desenvolve-se considerando esses pressupostos, pois acredito que, a partir da etnografia, é possível entendermos os significados que os participantes da sala de aula da turma A da *Escola Cidadã* dão ao portfólio como prática de avaliação. Com isso, podemos refletir sobre avaliações no processo de ensino e aprendizagem, considerando as realidades e as necessidades dos participantes da comunidade escolar e na aula de Língua Portuguesa, assim como os aspectos que, em cada contexto, estão envolvidos na prática avaliativa.

Tendo definido a etnografia como perspectiva teórico-metodológica de investigação, passo, a seguir, a detalhar o cenário de pesquisa no qual foi desenvolvido o portfólio, tratando da *Escola Cidadã*, da professora participante, Bruna, e dos alunos da turma A.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Nesta seção, trato do cenário da pesquisa. Para isso, apresento a *Escola Cidadã*, bem como a professora Bruna¹⁷ e seus alunos.

¹⁷ Tendo em vista proteger as identidades da escola e de todos os participantes, o que é um princípio ético da pesquisa etnográfica, todos os nomes usados são pseudônimos.

3.2.1 A *Escola Cidadã*

A *Escola Cidadã*, na cidade de Florianópolis, localiza-se no bairro *Independência*, na parte continental do município, bairro considerado predominantemente de classe baixa e média baixa, segundo a direção da escola. Também segundo informações da própria direção da instituição,

O pessoal aqui mora... Mora aqui perto, no bairro mesmo. E tu deves saber, é um bairro de classe baixa, então os alunos daqui, a maioria né, tá nesse ambiente de violência, de tráfico de drogas... Porque vários vêm do Morro Garcia¹⁸, que é bem perigoso. E a família às vezes não acompanha, tu entende. Às vezes nem conhece o pai, a mãe, é criado pelos avós, pelos tios, já desde cedo vão pra casa dos namorados. (CONVERSA INFORMAL COM DIRETORA VANUSA, 12/04/2017).

A *Escola Cidadã* funciona no período matutino e vespertino, com turmas de Ensino Fundamental (de 1º a 9º ano) e atende predominantemente alunos que moram no bairro ou nas proximidades dele. Além disso, tanto no período matutino quanto no vespertino, a escola oferece aos alunos o programa “Novo Mais Educação”, por meio do qual os alunos vão para a escola no turno contrário ao de suas aulas para participar de aulas de judô, português, matemática e música.

A escola conta com uma biblioteca que possui diversos exemplares de livros e que está sempre aberta para os alunos. Uma bibliotecária permanece nesse espaço durante a manhã e à tarde todos os dias. No entanto, durante o período da pesquisa, ela estava de licença; assim, cabia a cada professor responsabilizar-se pela organização da biblioteca durante seu uso.

Além disso, a escola conta com salas de aula com quadros brancos e ventiladores, possui um pátio externo e um pátio coberto, e a merenda é oferecida a todos os alunos durante o intervalo.

Em relação à sua estrutura, há também uma sala de vídeo, com TV e DVD, a qual pode ser utilizada por qualquer professor e turma mediante agendamento prévio com a direção. A sala de informática não é utilizada, tendo em vista que não há internet e que os computadores não funcionam, e permaneceu fechada durante todo o período da investigação.

¹⁸ Tendo em vista proteger as identidades dos participantes, adotou-se um pseudônimo para se referir ao local citado pela diretora Vanusa.

3.2.2 A professora participante: Bruna

A professora que participa desta pesquisa, Bruna, atua na educação básica pública há 18 anos. Na *Escola Cidadã*, ela atua há 17 anos lecionando para três turmas, cada qual com aproximadamente 20-25 alunos: um 7º e um 9º ano no período matutino e um 6º ano no período vespertino. Em cada turma, ela tem quatro períodos por semana. Bruna também ministra aulas em outro município próximo de Florianópolis; é graduada em Letras e possui especialização na área de ensino de Língua Portuguesa, atuando apenas no Ensino Fundamental.

Para Bruna, o ato de avaliar

É algo que tu tens que fazer né, faz parte. Tens que ver o que o aluno conseguiu fazer, o que não conseguiu fazer. A gente tem que dar nota né. A gente vê como que ele foi na sala de aula, o que que ele faz, o que que ele não faz, comportamento dele, relacionamento, tal tal, a gente acaba estimulando sempre o que ele tiver de melhor né, valorizando o que ele tem de melhor. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 03/05/2017).

Pela fala da professora Bruna, podemos ver que a prática de avaliar é algo que ela vê como obrigatório, já que ela tem que dar nota a partir das avaliações que faz. A professora também revelou que, a partir da avaliação, ela pode diagnosticar o que os alunos alcançaram e o que eles ainda precisam estudar. A prática avaliativa da professora também se volta para outros aspectos além da aprendizagem, quando ela diz usá-la para analisar o comportamento e o relacionamento dos alunos em sala de aula.

Além disso, no momento em que eu comecei a investigação, a professora Bruna estava enfrentando uma nova política implementada pela escola, por meio da qual todas as atividades avaliativas de aula tinham que obrigatoriamente ter uma recuperação para o aluno. Segundo ela,

É, na realidade a gente sempre fez a recuperação né. Só que assim, a recuperação é uma forma de ajudar o aluno e ao mesmo tempo não é, porque eu vejo que tem muitos alunos que se acomodam, e aí por isso muitas vezes se arrasta muito o conteúdo,

porque eles já sabem, que vai ter, ah, vai ter recuperação paralela né. Eu acho que isso aí criou esse hábito aí nos alunos que os alunos ficaram mais preguiçosos, eles ficaram na realidade mais irresponsáveis, porque aí eles sabem que não precisa se estressar muito porque depois tem outra nota pra recuperar aquela entendeu? (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 29/05/2017).

O assunto da recuperação obrigatória foi algo que incomodou bastante a professora Bruna e outros professores da escola, porque, segundo ela, “tudo tem que recuperar, e recuperar e recuperar e se tu for pensar nisso, toda aula é avaliação” (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 29/05/2017).

Ao saber que eu pesquiso avaliação, Bruna me revelou que

“até o momento não surgiu nada de novo assim, que eu visse, até agora. Sobre avaliação. Nada de novidade. Continua sendo a mesma coisa desde que eu fiz a especialização. Esses cursos que eu fiz ‘aqui’ de formação, nada de novo” (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 26/04/2017).

Essa fala mostra o quanto ainda é necessário abordar a avaliação nas formações dos professores e trabalhar formas alternativas de avaliação, já que, segundo Bruna, ela não viu nada de novo. Na continuação da conversa, ela revelou que:

Eu já tive uma formação continuada pela prefeitura em que eu trabalho, porque o estado não dá nada, não dá um curso de capacitação. [A formação] ajuda sempre de alguma forma, mas às vezes não é nem pelo professor que tá dando o curso sabe, é pelo próprio convívio com os colegas, trocas de ideias. Porque às vezes os formadores não são nada daquilo e não conseguem transmitir o que a gente precisa. E já trocando com, com os colegas daí que a gente acaba tendo mais crescimento, assim, sabe. Porque a parte teórica às vezes é muito bonita, mas a prática, na prática não funciona. Eu nem sei se eu mudaria alguma coisa na minha forma de avaliar, eu não sei, porque na minha cabeça eu tô fazendo o que, o que eu sei, o que eu acho que é certo.

(CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 26/04/2017).

Assim, para Bruna, a formação continuada sobre avaliação da qual participou não alcançou suas expectativas, já que ela mesma assume que o convívio com os colegas ensinou mais do que a própria formação. Para ela, a maneira como ela avalia no momento é a que ela sabe e acha certo. Em outro momento, quando estávamos iniciando as discussões sobre o portfólio, ela me disse que:

Provavelmente deve ter outro jeito, uma outra forma de avaliar, talvez né. Mas a gente vive no sistema, o sistema não, não dá mais do que isso, é isso. De repente até poderias mais, se tivesses mais condições de trabalho. Eu só sei de uma coisa, que a gente, eu faço o que eu, o que eu acho melhor e mais certo né. Pelo conhecimento que eu tenho. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 03/05/2017).

Bruna acredita que possam existir outras possibilidades de avaliar, mas que por estar “no sistema”, em uma instituição tal qual a escolar, ela acaba fazendo o que ela consegue com os recursos que tem. Isso mostra a importância de não somente teorizar sobre novas práticas avaliativas, mas de pensá-las em um contexto situado e no quanto essas práticas podem ser bem sucedidas ou não.

3.2.3 Os alunos da turma A

Os alunos da turma A são meninos e meninas que, durante a pesquisa, estavam no 7º ano do Ensino Fundamental. Eles têm entre 13 e 16 anos, sendo que três deles estão repetindo o 7º ano, enquanto oito alunos, no total, já repetiram algum ano em sua trajetória escolar.

Os alunos assistem às aulas no período da manhã, e, ao longo das observações e de conversas informais com eles, pude perceber que, no período da tarde, a maioria ficava em casa cuidando dos irmãos, limpando a casa e/ou em atividades de lazer, como videogame, futebol, celular, enquanto apenas três alunos participavam do projeto Novo Mais Educação.

Segundo a direção da escola, os alunos da turma A são predominantemente de baixa renda, sendo poucos de classe média baixa e classe média. Além disso, conforme Bruna: “em sua maioria moram

perto da escola [no bairro Independência] e vão a pé pra escola. Raros alunos são levados pelos pais e alguns o são pelos irmãos mais velhos” (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 03/05/2017).

Quando perguntados sobre seus interesses, os alunos revelaram que “gosto de ficar no celular, no Whatsapp, no Facebook, conversando com minhas amigas e tirando foto” (CONVERSA INFORMAL COM ANITTA, 14/06/2017); “ah, eu jogo bola e gosto de assistir futebol, os jogos da Europa” (CONVERSA INFORMAL COM CRISTIANO, 14/06/2017); “eu sempre fico no Whatsapp, mandando foto e conversando e cuidando da minha irmã. Eu também vou pra Igreja, tenho muitos amigos lá” (CONVERSA INFORMAL COM TATI, 14/06/2017). Vários alunos da turma A frequentam a mesma igreja católica do bairro, na qual há encontros de jovens e que, de acordo com Bruna, é usada pelos alunos como um ponto de encontro social (DIÁRIO DE CAMPO, 26/06/2017).

No que diz respeito à participação da família, segundo Bruna:

Poucos pais [pai e mãe] participam dos encontros de pais no colégio. Os alunos repetentes e aqueles que menos participam, não fazendo as atividades, são os quais os pais [pai e mãe] não participam das atividades da escola, como, por exemplo, entrega de boletins. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 03/05/2017).

No início da pesquisa, a turma contava com 21 alunos matriculados, porém, a presença deles em aula era bastante variável, pois muitos faltavam dia sim, dia não. Pode-se dizer que, normalmente, tínhamos de 15 a 18 alunos em sala. Dos 21 alunos que estavam na turma ao longo da investigação, um trocou de escola nas férias de julho, enquanto dois outros alunos, uma menina e um menino, entraram na turma ao longo do semestre. Assim, no final da investigação, havia 22 alunos matriculados.

Feita a apresentação dos participantes da pesquisa, passo agora a discutir as considerações da entrada em campo, para depois abordar a negociação do portfólio e o trabalho colaborativo em torno dessa prática, especificando como se deu a sua organização.

3.2.4 Considerações da entrada em campo

De acordo com Erickson (2001), a etnografia

[...] envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros de ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes. (ERICKSON, 2001, p. 12).

Sendo assim, na perspectiva em que desenvolvi esta pesquisa, foi essencial o trabalho em campo para o entendimento dos eventos e práticas sociais nas quais os participantes estavam envolvidos. Sendo este um estudo voltado à sala de aula, tornou-se imprescindível que ele fosse desenvolvido em um contexto escolar, que permitisse que as perguntas de pesquisa pudessem ser respondidas de maneira situada.

No segundo semestre do ano de 2016, comecei as negociações para a realização da pesquisa em uma escola pública de Florianópolis, tendo como propósito observar o uso do portfólio como procedimento de avaliação em um contexto situado. Esse processo de negociação foi feito por meio de diversas visitas em escolas da cidade, nas quais conversei sobre minha pesquisa com diretores e professores. Em novembro de 2016, encontrei uma escola que se interessou pelo meu projeto. Em um primeiro momento, foi determinado pela diretora da escola que, antes de começar a pesquisa, eu deveria procurar a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, especificamente a Supervisão de Políticas e Planejamento Educacional, a qual me encaminharia uma carta de aceitação (Anexo A). Além disso, foi estipulado que, antes de participar das aulas, meu projeto precisaria passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sendo assim, encaminhei meu projeto para a Supervisão da Secretaria de Estado de Educação e enviei meus documentos ao CEPSH.

O processo de elaboração dos documentos para o CEPSH constituiu o primeiro momento de reflexão sobre o caráter ético da pesquisa em campo. Conforme Erickson (1990), a entrada em campo deve ser marcada por princípios éticos que envolvem a clareza da pesquisa, seus objetivos, atividades que irão ocorrer e se existem possíveis riscos para os participantes e como evitar ao máximo que esses riscos aconteçam. Os documentos elaborados para o CEPSH foram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLEs (Anexos B1, B2 e B3), endereçados à professora, aos alunos e aos responsáveis pelos alunos, o Projeto de Pesquisa com objetivos, metodologia, justificativa e riscos e benefícios do estudo, a carta de aceite da Secretaria de Educação

de Estado e uma descrição de meu estudo feita pela Plataforma Brasil – sistema no qual as pesquisas são enviadas para avaliação. Durante a elaboração desses documentos, comecei a refletir sobre as questões éticas de minha pesquisa, as quais envolviam pensar os possíveis riscos e como evitá-los, considerar como os participantes podiam se sentir durante as atividades, analisar os potenciais benefícios que o estudo lhes podia trazer, bem como ponderar as minhas responsabilidades como pesquisadora, garantindo, por exemplo, que a identidade dos participantes fosse preservada. Esses aspectos foram claramente delineados nos TCLEs para que os integrantes da pesquisa soubessem dos seus direitos e em que eles estariam envolvidos ao participar do estudo.

A utilização dos termos e esclarecimento da pesquisa para os participantes cumpre as especificações do CEPESH, porém o caráter ético de uma pesquisa vai além de documentos formais. Em um trabalho de campo, a atitude do pesquisador precisa ser de comprometimento em relação aos participantes, examinando constantemente os riscos e implicações da pesquisa que podem ser inesperados, considerando os interesses de professores e alunos e respeitando suas decisões. Também é considerado importante que se estabeleça um retorno à escola após a realização da pesquisa, pois os participantes vão estar envolvidos durante um determinado período com o trabalho e, por isso, também devem ser com eles compartilhados os resultados, seja através de conversas ou formações. Esses aspectos foram considerados durante todo o desenrolar da presente investigação, contribuindo para que ela fosse desenvolvida de forma séria e rigorosa e que seus resultados fossem dotados de credibilidade.

Durante o processo no CEPESH-UFSC, recebi dois pareceres com pendências, tendo que adequar os meus TCLEs às orientações do colegiado. Assim, a avaliação de meu projeto foi concluída em abril de 2017, mês no qual recebi o parecer aprovado¹⁹. Com ele em mãos, voltei à escola a fim de conversar e negociar minha participação nas aulas.

No meu retorno à escola, fui encaminhada à diretora Vanusa, para a qual me apresentei como pesquisadora, nível de Mestrado, da UFSC, e lhe entreguei o parecer do CEPESH e uma cópia de meu projeto de pesquisa. Com isso, conversamos brevemente sobre minha investigação e os procedimentos de pesquisa, momento no qual expliquei que pretendia

¹⁹ Projeto “O portfólio como procedimento de avaliação da escrita e reescrita de alunos do Ensino Fundamental na aula de Língua Portuguesa”, submetido em 03 de setembro de 2016 e aprovado em 03 de abril de 2017. CAAE: 59658116.5.0000.0121.

estudar o portfólio como prática avaliativa e que atuaria na escola observando as aulas de uma das professoras de Língua Portuguesa. Ao final da conversa, a diretora concordou e aceitou minha participação na escola, me encaminhando para uma das coordenadoras pedagógicas, Carla. Em sua sala, tive uma conversa semelhante à que tive com a diretora, explicando minha pesquisa, os procedimentos e objetivos.

Essa visita deu-se pela manhã e, como nesse horário alunos e professores estão em aula, a coordenadora me levou até a sala em que uma das professoras de português da escola estava dando aula. Como no primeiro contato com a escola eu havia apenas recebido o aceite da direção, eu ainda não sabia qual dos professores de português aceitaria participar de minha pesquisa. Sendo assim, naquele momento, a coordenadora me apresentou à professora Bruna que, já de início, concordou em participar. No entanto, como naquele momento ela estava em aula, Bruna pediu que eu voltasse na semana seguinte, no horário do intervalo, para conversarmos e acertarmos os detalhes de minha entrada em sala de aula.

Dessa forma, a primeira conversa que tive de fato com a professora ocorreu no dia 17 de abril de 2017, no intervalo das aulas do turno da manhã. O intervalo da escola dura 15 minutos e, apesar do curto momento, foi possível delinear minhas observações em aula. Essa conversa foi marcada por dois aspectos cruciais que relato aqui.

O primeiro aspecto foi o interesse da professora em conhecer os propósitos de minha pesquisa. Frente a isso, apresentei meu estudo, meus objetivos e procedimentos. Expliquei que meu trabalho se baseava no uso do portfólio como procedimento de avaliação – o qual a professora relatou nunca ter desenvolvido com suas turmas – e coloquei que poderíamos elaborá-lo juntas. Nesse momento, ela comentou que a turma que mais se engajaria no projeto seria o 7º ano. Como os horários de aulas da turma estavam em consonância com os meus, combinamos de eu participar das aulas dessa turma.

Após, falei dos procedimentos de pesquisa, colocando que eu observaria as aulas e não mudaria o transcorrer do trabalho e de seu planejamento. Bruna, então, me disse que havia aceitado participar da pesquisa porque, na sua graduação, havia passado por diversos obstáculos para achar um local que a aceitasse como estagiária e, por isso, sabendo que este é um trabalho difícil, concordou em participar. Naquele momento, o interesse de Bruna voltou-se aos meus estudos na pós-graduação: ela disse que gostaria de saber as novidades, isto é, os estudos que atualmente estão sendo feitos na área de ensino de Língua Portuguesa.

O segundo aspecto apareceu na continuação de nosso diálogo: a professora perguntou-me se eu já havia dado aula, pergunta esta que respondi afirmativamente, colocando que, no entanto, no momento atual estava apenas estudando. Frente a isso, a professora avisou-me que nem tudo dava certo em sala de aula e que eu deveria ter consciência disso na minha pesquisa. Ainda nessa conversa, combinamos de eu voltar na semana seguinte para conhecer a turma e termos uma nova conversa, dessa vez especificamente sobre o portfólio e sua implementação.

No dia 26 de abril de 2017, ao voltar à escola, eu e Bruna logo entramos em aula na turma do 7º ano, nos primeiros dois períodos do dia. As aulas de Língua Portuguesa dessa turma ocorriam nas segundas e quartas-feiras, nos primeiros períodos de aula (8h-9h30). Nesse primeiro dia, Bruna me apresentou aos alunos, dizendo meu nome, e reservou um momento para que eu conversasse com eles. Nessa conversa, falei para eles de meu Mestrado, minha pesquisa e como se daria o meu trabalho. Como eu e Bruna ainda não tínhamos de fato negociado como o portfólio seria desenvolvido na turma, não me aprofundei nesse assunto com os alunos nesse primeiro momento. Alguns me perguntaram se eu seria estagiária e respondi que apenas observaria as aulas, participaria das atividades, mas não substituiria a professora. Os alunos não tiveram dúvidas quanto à minha pesquisa, fizeram apenas alguns comentários sobre minha aparência (nova para ser formada; que parecia aluna; comentários sobre minhas tatuagens).

Esse momento de diálogo com os alunos e o meu “primeiro” encontro com a professora, no qual delineamos minha participação nas aulas, configuraram-se em consonância com os princípios éticos de Erickson (1990), uma vez que, para o autor, “aqueles estudados, especialmente aqueles estudados como sujeitos de pesquisa centrais, precisam estar (a) o mais informados possível sobre os propósitos e as atividades que vão ocorrer na pesquisa [...]”²⁰ (p. 138, tradução nossa).

Ainda nesse mesmo dia, eu e a professora nos encontramos no intervalo, conforme combinado, para conversarmos sobre o portfólio. Tendo em vista a relevância que a negociação do portfólio tem para esta investigação, discuto os aspectos dessa prática avaliativa na seção seguinte.

²⁰ No original: “those studied, especially those studied as focal research subjects, need to be (a) as informed as possible of the purposes and activities of research that will occur [...]” (ERICKSON, 1990, p. 138).

3.2.5 Negociação do portfólio com a professora Bruna

Em nossa primeira negociação sobre o desenvolvimento do portfólio com a turma do sétimo ano, durante um dos intervalos entre as aulas, expliquei à Bruna que ele se constituía como uma prática que arquiva trabalhos, atividades e produções dos alunos durante um determinado período para que sejam avaliados pelo professor e pelos alunos. Bruna comentou que sabia que os portfólios eram comuns em séries iniciais, mas que nunca os havia visto sendo elaborados por alunos de anos finais. Disse para ela que os portfólios podem tomar diferentes características a depender do contexto e dos objetivos e que, por isso, poderíamos pensar uma prática de acordo com a turma do sétimo ano. Bruna me perguntou se todas as atividades do portfólio deveriam ser *xerox*, já que elas seriam compiladas conforme o decorrer das aulas, ao que respondi que seria uma boa opção. Frente a isso, ela colocou que

Vai ser difícil fazer um portfólio com eles, viu? Tu vais ver que temos uma cota de *xerox* aqui na escola, que é bem baixa. Só uso em alguns trabalhos e em prova. Eles não vão poder ficar guardando folhinhas. E tu vais perceber que sempre que tu dás folhinhas para eles nas aulas, se tu não pedes pra eles colarem no caderno, eles amassam ou esquecem embaixo da mesa. Então tem que ver como podemos fazer isso aí, porque se fizer portfólio e ficar com eles, eles vão esquecer em casa, não vão trazer, vão esquecer. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 26/04/2017).

Considerando esses obstáculos, coloquei que podíamos pensar uma maneira de adaptar o portfólio a esse contexto. Bruna, então, me disse que eu pensasse e trouxesse ideias para ela. Tendo em vista que os 15 minutos de intervalo estavam acabando, fomos encerrando nossa conversa, e eu perguntei se seria possível nos encontrarmos de novo em algum outro momento para continuarmos a conversa, ao que ela deu uma risada e respondeu que só tinha os intervalos de aula livres. Entendi a risada de Bruna como uma atitude de resistência, e não insisti, até porque reconheci que aqueles 15 minutos, quando preenchidos com nossos diálogos, acabavam tirando o momento do lanche e de conversa na sala dos professores. Decidi, então, que a abordaria de novo em um tempo/espaço que fosse conveniente e oportuno para ela.

Na semana seguinte, um dos professores da escola faltou por motivos de saúde, fazendo com que os períodos de aula fossem adiantados. Assim, Bruna ficou com o último período de quarta-feira livre. Aproveitamos esse momento para retomarmos nossa conversa sobre o portfólio. Fomos à biblioteca que, segundo ela, era o local mais tranquilo para conversarmos. Lá, coloquei para ela que eu poderia ajudá-la a pensar atividades para começarmos o portfólio, e sugeri que podíamos combinar de os alunos nos entregarem as atividades feitas em aula para que, em um primeiro momento, nós conduzíssemos a montagem inicial do portfólio, evitando que os trabalhos se perdessem ou fossem esquecidos. Nesse momento, coloquei para Bruna que, se fôssemos recolhendo o portfólio e suas atividades a cada aula, evitaríamos que eles esquecessem, e poderíamos fazer isso até que sentíssemos que eles estavam de fato assumindo responsabilidade pelo trabalho. Ela me disse, então, que

[...] tudo isso parece muito trabalhoso, e eu não tenho tempo para fazer mais esse trabalho. Eu tenho que preencher os cadernos de registro de cada turma, e agora tenho que preencher o Professor Online, que é um programa que a Secretaria inventou que a gente tem que colocar as notas dos alunos e eles podem acessar online, pelo Aluno Online. Se tu fizeres para mim, tudo bem. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 03/05/2017).

Apesar dessa reação de resistência, Bruna disse, ao final, “pode ir me trazendo uns exemplos de atividades”. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 03/05/2017).

Considerando o interesse de Bruna em que eu trouxesse ideias de atividades, assumi que auxiliá-la nas tarefas de aula seria um dos caminhos para a adoção do portfólio. Nessa mesma conversa, ela comentou que iria trabalhar o gênero *poema* com os alunos, e comecei a pensar que seria a partir desse trabalho com os poemas que eu poderia começar a ajudá-la na elaboração de atividades.

Além disso, perguntei para Bruna se eu poderia ter um momento de conversa com os alunos para explicar o portfólio. A professora disse que sim, e que eu poderia fazer isso na quarta-feira seguinte, no segundo período, destinado à leitura na biblioteca.

No dia dedicado à minha conversa com os alunos, achei melhor abordá-los em grupos, já que estávamos na biblioteca. Em cada grupo, eu

explicava que eles desenvolveriam seus portfólios com atividades de aula, nos quais eles falariam sobre o que aprenderam, e que a partir deles eles seriam avaliados pelo que aprenderam em todas as atividades. A maioria dos alunos mostrou-se indiferente; alguns falaram que o caderno já servia para isso; outros perguntaram se iria valer nota. Essas reações foram importantes para minha reflexão sobre o portfólio, e para considerar maneiras de elaborá-lo tendo em vista aqueles alunos específicos.

No encontro seguinte que tive com Bruna, decidi levar alguns textos teóricos sobre o portfólio. Por entender que é um procedimento de avaliação que também pressupõe contato do professor que o irá desenvolver com a teoria que já existe acerca dessa prática, e sabendo que a professora nunca o havia desenvolvido, ao final das observações do dia entreguei para ela alguns artigos básicos acerca desse procedimento, com o intuito de que ela se familiarizasse. Ao entregá-los, disse que ela poderia levá-los para casa e ficar com eles. O meu objetivo era tentar fazer com que a professora talvez desenvolvesse um interesse maior por essa prática.

Após esse primeiro ciclo de negociações, eu e Bruna passamos a desenvolver um trabalho colaborativo, conforme discutido na seção seguinte.

3.2.6 O portfólio e o trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo é umas das atitudes que o pesquisador etnográfico pode desenvolver em campo (ERICKSON, 1990). Trabalhar de maneira colaborativa é desenvolver uma parceria com o outro visando a trocas, ajuda mútua e reflexão. Heath e Street (2008) colocam que

Alguns etnógrafos escolhem ver o seu trabalho como uma antropologia aplicada ou antropologia de ação, e entram no cenário de campo escolhido para trabalhar colaborativamente com os sujeitos locais ou grupos, a partir de uma visão voltada a mudanças efetivas.”²¹ (HEATH; STREET, 2008, p. 61, tradução nossa).

²¹ No original: “some ethnographers choose to see their work as applied or action anthropology and enter their chosen field site to work collaboratively with local individuals or groups with a view to effecting change” (HEATH; STREET, 2008, p. 61).

No contexto da turma A, eu e Bruna trabalhamos conjuntamente, dividindo tarefas, opiniões, sugestões e conhecimentos tanto para a prática quanto para a teoria.

Como Bruna trabalha em dois colégios e, nos dias em que estava na escola, ministrava aulas em todos os períodos, demoramos a estabelecer um relacionamento de confiança. Durante o início de minhas idas à escola, tínhamos poucos espaços para conversa, que se resumiam nos momentos iniciais e finais de cada turno, nos intervalos entre aulas e no período de recreio, nos quais a professora também gostava de ter momentos mais descontraídos com seus colegas. No início, isso me preocupou, porque o diálogo com os participantes é ponto crucial da pesquisa etnográfica e senti que essa falta de tempo somente com Bruna poderia ser um obstáculo. No entanto, ao longo de meu percurso, esses intervalos demonstraram ser momentos ricos de minha pesquisa, tanto de conversas com a professora Bruna e demais professores, quanto de observações e trocas com os participantes, de modo que, com o tempo, eu e Bruna compartilhamos diálogos, opiniões e sugestões para as aulas.

Durante minha entrada em campo, no início da investigação, mostrei-me aberta para ajudá-la em ideias de atividades, planejamentos e materiais de avaliação. Bruna demonstrou interesse na minha disponibilidade em auxiliá-la a preparar as atividades de aula, porém senti certa resistência na primeira vez que trouxe ideias de atividades para as aulas. No momento, ela ia começar a trabalhar o gênero *poema* e partiu dela a sugestão que eu trouxesse algo. Sendo assim, elaborei uma atividade que poderia ser desenvolvida em aula, pensando na turma específica de minha investigação. No entanto, ela não as utilizou. Em conversa, ela revelou achar a atividade muito difícil para os alunos da turma A. Não me senti incomodada quanto a isso, e continuei colocando meu interesse em ajudá-la, afinal Bruna estava há muitos anos na escola e na carreira de professora, o que me fez adotar uma atitude de respeito frente às suas decisões e quanto ao fato de que ela conhecia a turma melhor do que eu. Ademais, ao adentrarmos um contexto escolar, devemos compreender que ali já estão acontecendo outros planos, projetos e planejamentos, e considerar isso também faz parte do trabalho em campo.

Com o tempo, fui trazendo outras ideias de atividades com assuntos afins às aulas que estavam acontecendo, e fomos estabelecendo um trabalho colaborativo. Nesses momentos, mostrei-me aberta às considerações de Bruna para que ela adaptasse e/ou alterasse o que achasse necessário em minhas ideias, tendo em vista seus objetivos para a turma A. Na dinâmica que estabelecemos na maioria das vezes, Bruna

definia um assunto e/ou conteúdo que desejava trabalhar e, frente a isso, eu fazia as pesquisas sobre o tópico em questão, separando em ideias gerais que poderiam ser desenvolvidas em aula e/ou elaborando atividades mais estruturadas para o portfólio. Em um dos eixos de atividades²², cujo tema era a infância e o gênero *poema*, levei para Bruna uma sugestão de leitura em aula, o poema *Ai que saudades*, de Ruth Rocha (Anexo C1), o qual ela trabalhou junto com outros poemas que escolheu, especificamente *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, e *Meus oito anos*, de Oswald de Andrade (Anexos C2 e C1, respectivamente). Já em outra situação, nomeadamente a da produção escrita de uma recomendação de leitura, a professora Bruna pediu-me que eu estruturasse a tarefa para ela trabalhar em aula (Anexo D). Assim, eu e Bruna conversávamos sobre as ideias e eu deixava as cópias de minhas pesquisas e/ou atividades para que ela fizesse suas considerações e alterações. A decisão final sobre a abordagem didática das atividades em aula ficava a critério de Bruna. No que diz respeito às produções escritas dos alunos, eles faziam uma primeira produção, sobre a qual eu primeiramente fazia comentários e, após, Bruna também indicava suas orientações. Os alunos procediam, então, à reescrita, que era avaliada por Bruna. Em conversa informal, Bruna me disse que

Tomara que, que vocês que tão lá dentro [da academia] tragam novidades... Se eu pudesse eu estudaria, faculdade, pra tá lá dentro, vendo né, trocando ideias, recebendo coisas novas. Mas a gente, infelizmente a gente não tem tempo, quem trabalha 40 horas. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 10/05/2017).

Penso que essa colocação de Bruna em nossa conversa foi importante, pois me possibilitou assumir, em determinados momentos, um lugar entre a universidade e a escola, o que também é um dos objetivos da pesquisa etnográfica em contexto escolar. Entendendo que um dos propósitos de fazer pesquisa é não somente produzir um trabalho acadêmico, mas sim oportunizar conhecimentos que ajudem e melhorem

²² No presente trabalho considero “eixo de atividades” um conjunto de atividades em torno de um gênero específico. Assim, o portfólio contou com três eixos de atividades: o dos poemas, nos quais as atividades foram desenvolvidas em torno desse gênero e do tema infância; o das recomendações de leitura, que envolveram as atividades de leituras de livros na biblioteca e a produção desse gênero; e o das apresentações orais, cujas tarefas foram acerca de valores humanos.

as práticas educativas daqueles que estão na escola, vi nisso uma chance de troca de saberes, sendo que esse já era elencado como um dos benefícios de minha investigação. Para tanto, ter lançado mão do diálogo na construção do portfólio foi essencial. Dessa maneira, pude trazer novas ideias sobre a avaliação sem que Bruna sentisse relegadas as suas decisões e planos para a turma, os quais também foram incorporados nas atividades do portfólio. Ao trazer elementos que podiam ser trabalhados em aula para discussão com a professora e organizá-los em atividades que contemplassem o contexto específico, fui ao encontro de Erickson (1990), quando ele diz que “uma excelente maneira de estabelecer e manter confiança no campo é envolver os informantes diretamente na pesquisa, como colaboradores do pesquisador” (p. 142, tradução nossa)²³. Posso dizer que essa troca foi de extremo crescimento meu como pesquisadora, pois pude conhecer de perto um contexto escolar e os acontecimentos que ali tomavam forma.

Trabalhar de maneira colaborativa com os participantes que estão envolvidos no ensino é uma das formas pelas quais podemos pensar a interação entre escola e universidade. Ter envolvido Bruna diretamente com o portfólio e as atividades permitiu colocá-la como uma parceira na pesquisa. Além disso, entendendo que a etnografia busca justamente dar ouvidos aos participantes, atuar em colaboração torna-se uma maneira democrática de fazer pesquisa, ouvir e refletir com os atores. Segundo Mattos (2011),

A inter-relação entre a pesquisa e o ensino é vista como parte fundamental do processo de construção de conhecimento em sala de aula e a colaboração como uma prática que possibilita a genuína ajuda mútua e o intercâmbio entre o trabalho de pesquisa e o ensino. (MATTOS, 2011, p. 85).

Outro aspecto importante ao se desenvolver uma pesquisa colaborativa com os participantes é justamente dar subsídios para a construção de novas práticas (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016). No caso desta investigação, isso foi feito a partir da proposta do portfólio como prática avaliativa. Dessa forma, “[...] a pesquisa é produzida com o professor e não para ele” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 950).

²³ No original: “an excellent way to establish and maintain trust in a setting is to involve the informants directly in the research, as collaborators to the researcher(s)” (ERICKSON, 1990, p. 142).

A pesquisa colaborativa com a professora Bruna se delineou de maneira que eu acabei no papel de responsável pelos aspectos teóricos do portfólio, enquanto Bruna era a responsável principal pela sala de aula, não só por seus anos de trabalho, mas também por conhecer a turma. Assim, as decisões que diziam respeito à condução das aulas e do portfólio dentro da sala de aula foram tomadas por ela. Também é importante frisar que tivemos momentos de maior compartilhamento de experiência enquanto em outros o trabalho foi desenvolvido de forma mais afastada. No início, fomos nos conhecendo e dividindo diversas tarefas, porém, mais para o final do trabalho com o portfólio, a prática perdeu um pouco sua força, assim como o nosso trabalho colaborativo. Isso aconteceu, principalmente, a partir da volta às aulas após as férias de julho, pois ficamos duas semanas sem contato direto entre nós e a turma, o que fez com que perdêssemos um pouco o fôlego nesse retorno.

Refletindo após a pesquisa, percebo que, por vezes, eu, como pesquisadora, não assumi riscos por medo de perder a parceria estabelecida com Bruna. Isso fez com que eu não me posicionasse com firmeza perante aspectos de extrema importância no portfólio, como o compartilhamento das decisões com os alunos, que acabou não acontecendo. Por respeito à professora e para evitar atitudes que fizessem parecer que eu estava questionando suas práticas, acabei, em certos momentos, em uma posição mais inibida.

Além disso, acredito que o portfólio teria sido mais bem-sucedido se eu e Bruna tivéssemos tido mais tempo livre, juntas, para estudar o referencial teórico e refletir sobre o que estava acontecendo em sala de aula. No entanto, por Bruna trabalhar uma grande quantidade de horas, não houve tantas possibilidades de conversa e, quando elas aconteciam, acabávamos discutindo mais as atividades que compuseram o portfólio do que a prática em si.

Após tratar do trabalho colaborativo desenvolvido com a professora Bruna, passo, na próxima seção, a especificar a organização do portfólio na turma A.

3.2.7 A organização do portfólio na turma A

Durante o período da pesquisa, o portfólio delineou-se a partir de 3 eixos de atividades principais: poemas sobre a infância, recomendação de leitura e apresentações orais sobre valores humanos. Esses três eixos foram escolhidos conjuntamente por Bruna e por mim para compor o portfólio. No entanto, essas escolhas foram sendo feitas ao longo do desenvolvimento das atividades, isto é, elas não foram todas planejadas

antes do início do portfólio; na verdade, durante as aulas, fomos decidindo os trabalhos que o comporiam. É importante frisar que os alunos também sabiam, antes do início de cada eixo de atividade, que elas iriam fazer parte de seus portfólios.

Os eixos de atividades foram desenvolvidos a partir do trabalho com gêneros orientadores – poema, recomendação de leitura e apresentação oral. A escolha de trabalhar-se com gêneros deu-se pelo fato de estes serem uma possibilidade de articular o ensino de português com usos autênticos da língua, já que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6). Considerando isso, os gêneros são instâncias através das quais as práticas sociais são mediadas pela linguagem. Assim, na sala de aula de língua portuguesa, o trabalho com os gêneros do discurso permite que se estude a heterogeneidade das práticas de linguagem, fazendo emergir regularidades no uso da língua (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999).

Tendo em vista que a presente pesquisa parte de uma visão de língua como prática social, torna-se importante frisar que o trabalho com os gêneros do discurso na sala de aula de português da turma A procurou não deslocar os gêneros das práticas sociais as quais eles são associados. No entanto, admite-se que, ao adentrar a aula de língua portuguesa, “há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 7), isto é, por mais parecido que seja o estudo em relação à prática social na qual ele circula, sempre que o gênero é transposto para a sala de aula como objeto de ensino, ele não vai representar a prática em si, mas uma simulação desta.

Apesar desse desdobramento que se dá ao trabalharmos o gênero na aula de português, deve-se evitar ao máximo que ele seja estudado como mera abstração. Ou seja, por mais que o gênero acabe tornando-se, inevitavelmente, objeto de aprendizagem, manter seu estudo vinculado às práticas é essencial se partimos de uma visão de ensino de português que prima pelos usos sociais da língua.

Sendo assim, durante os eixos de atividades da turma A, almejamos um trabalho com os gêneros do discurso que permitisse abordar os *aspectos ensináveis de cada gênero* (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999), ou seja, sua dimensão enquanto objeto de ensino e aprendizagem, sem perder de vista as práticas de linguagem as quais eles estavam associados. Da mesma maneira, o processo de avaliação em língua portuguesa pelo portfólio buscou considerar os gêneros enquanto usos da

língua vinculados às práticas sociais e, por isso, nas avaliações, pretendemos retomar elementos essenciais de cada gênero nas práticas em que circulam e são formados.

Quanto à organização, cada eixo de atividades foi planejado de modo a contemplar, essencialmente, leitura e produção escrita e/ou oral. Apesar de o objetivo inicial ter sido o de aliar uma prática de análise linguística à leitura e produção, isso acabou não acontecendo, e os recursos linguísticos foram trabalhados em atividades de gramática descontextualizadas das tarefas do portfólio. Também não era um dos propósitos iniciais que cada eixo fosse avaliado individualmente, mas isso teve que ser feito porque, por questões da realidade escolar, Bruna precisava ter avaliações dos alunos ao final dos bimestres.

O primeiro eixo tratou do gênero *poema* e do tema *infância* e teve como objetivos principais: (a) compreender e interpretar poemas; (b) integrar atividades de leitura e escrita de poemas em torno do tema *infância*; (c) articular aspectos da própria infância no momento da escrita; (d) conhecer aspectos formais do gênero *poema*: rimas, versos e estrofes.

Os estudos deram-se em torno de atividades de leitura, interpretação e compreensão e também produção escrita. O objetivo era aliar o trabalho de leitura e de escrita considerando uma perspectiva que já vinha e vem sendo contemplada no ensino de Língua Portuguesa (SIMÕES et al., 2012; LOPES, 2015; DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012). Conforme Simões et al. (2012), quando lemos, respondemos ao texto de alguma maneira – recomendando-o a alguém, pesquisando mais sobre ele, debatendo com alguém sobre o assunto, entre outros exemplos. Assim, nessa perspectiva, o objetivo era que a atividade de produção textual pudesse se constituir em uma resposta ao texto lido, indo ao encontro do que Bruna fala: “Primeiro começo com leitura e com interpretação de poemas, para eles se familiarizarem. A leitura cria conhecimentos prévios para escrever, né? Daí depois a gente passa para a escritura” (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 03/05/2017). Essa visão da professora demonstra uma prática que entende que a leitura pode auxiliar na escrita, pois lendo construímos referências, ampliamos os conhecimentos prévios, temos contato com textos que circulam socialmente (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012).

Além disso, a professora Bruna tinha como um de seus propósitos pedagógicos trabalhar o gênero em determinado tema. A sistematização das atividades por eixo temático também é uma possibilidade de organizar o ensino de Língua Portuguesa. Segundo Simões et al. (2012), articular o currículo por temas permite demonstrar o quanto a linguagem faz parte

de nossas vidas e nossas práticas em diversos âmbitos. O tema escolhido foi a infância. De acordo com ela:

Eu pensei nesse tema porque eu vi uns poemas em casa que falam sobre isso, são poemas conhecidos e que não vão ser tão difíceis para a turma. Eu só tenho um pouco de medo que eles não queiram escrever, principalmente nesse tema, porque daí eles vão ter que falar sobre as experiências deles e alguns têm vergonha. Mas vamos tentando. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 17/05/2017).

O primeiro momento da atividade aconteceu em uma ida à biblioteca na qual os alunos pesquisaram livros de poemas, selecionaram um de seu agrado e leram para os colegas. Na sequência, foi feita uma atividade de leitura, compreensão e interpretação do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira (Anexo E). Nessa atividade, Bruna e os alunos conversaram sobre os sentidos do poema, principalmente sobre a relação entre um animal e um morador de rua, tema do texto. A continuação do trabalho com os poemas contou com uma atividade que visava ao ensino dos aspectos estruturais do gênero (Anexo F), especificamente questões que envolviam as diferenças entre poesia e poema, versos, estrofes, rimas, ritmo e eu lírico. Nessa tarefa, o propósito principal era que os alunos conhecessem aspectos centrais e elementos textuais que compõem o gênero que estavam estudando, também os colocando em contato com conhecimentos prévios que eles iriam utilizar durante suas produções textuais.

A partir disso, os alunos começaram a ler poemas sobre a infância, mais especificamente *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, *Meus oito anos*, de Oswald de Andrade e *Ai que saudades*, de Ruth Rocha (Anexos C1 e C2). A leitura contou também com atividades de interpretação dos poemas (Anexo G). Essas atividades acerca dos poemas tinham como objetivo que os alunos realizassem uma interpretação geral de cada um e os comparassem. A título de exemplo, em uma das questões, Bruna coloca “Qual a mudança que ocorreu com o poeta na passagem da infância para a vida adulta? Utilize exemplos de palavras, expressões e/ou versos para comprovar como você percebeu a infância e a vida adulta no poema” (referente a *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu). Esse tipo de questionamento pode levar os alunos a perceber que a escolha de palavras e/ou expressões contribui para o significado de um poema. Na turma A,

ao compararem poemas entre si e justificarem, os alunos entraram em contato com a intertextualidade que existe entre todos os poemas que foram trabalhados, fazendo com que eles percebessem as diferenças entre as infâncias, inclusive quando relacionadas com as suas próprias experiências. Após, começou a produção escrita dos poemas sobre a infância, que aconteceu como segue:

Bruna avisa os alunos que eles vão começar a produção textual e vão escrever poemas. Alguns alunos reclamam. No momento inicial, a professora pergunta o que os alunos lembram quando ela fala a palavra “infância”. Eles vão falando em voz alta e Bruna vai anotando no quadro. Algumas palavras que aparecem são: brincadeira, bagunça, subir em árvores, doces, colher frutas, aprontar, se sujar, ficar na rede, brincar na rua, jogar bola, se machucar, ir à praia, comer. Após isso, Bruna começa a escrever no quadro orientações para os alunos escreverem os poemas. Essas orientações envolviam recordações dos alunos acerca da infância, eventos que os marcaram, bem como adequação ao gênero, escolha de palavras. A professora pede para eles copiarem as orientações em seus cadernos e pede que eles comecem a escrever, individualmente. Ela diz para eles fazerem essa dinâmica também, escrevendo primeiro o que eles lembram de sua infância, dizendo que isso vai ajudar a escrever. (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2017).

Após a escrita da primeira versão, eu e Bruna combinamos de usar critérios de avaliação para avaliar tanto a primeira versão da escrita dos alunos quanto a reescrita. Tendo isso em vista, Bruna me pediu para eu trazer algumas ideias. Esbocei, então, os parâmetros do Quadro 1, os quais eu e Bruna discutimos e alteramos quando necessário. Feito isso, as produções iniciais dos alunos foram avaliadas tais quais os critérios que se seguem:

Quadro 1 – Critérios de avaliação das produções no gênero *poema* elaborados pela autora e pela professora Bruna para a turma A.

RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO (ÕES)
<p>CUMPRIU A TAREFA ADEQUADAMENTE</p> <p>NOTA: _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero do discurso: escreve o gênero solicitado (poema), obedecendo a características formais como a estrutura em versos e estrofes, sendo a utilização de rimas opcional. • Propósito comunicativo: cumpre o objetivo da proposta, produzindo um poema sobre o tema infância. • Resposta aos textos lidos: articula as leituras feitas em aula acerca do tema infância para a produção do seu próprio poema, demonstrando autoria. • Interlocutores: escreve o texto tendo os interlocutores determinados em mente. • Recursos linguísticos: domina recursos linguísticos básicos (maiúsculas/minúsculas, separação de sílabas, entre outros) e o não domínio de alguns recursos linguísticos complexos (subordinação, coordenação, entre outros) não compromete a leitura e 	

	<p>o entendimento do texto.</p> <p>Outros pontos específicos: Entende as especificidades do gênero lírico, tais como a subjetividade (expressão do mundo interior do autor), a emoção como uma das intenções comunicativas do poema, a musicalidade, a escolha das palavras como um recurso para a construção de imagens e sensações.</p>	
<p>CUMPRIU A TAREFA PARCIALMENTE NOTA: _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero do discurso: adequa-se parcialmente ao gênero solicitado, com alguns trechos narrativos OU Adequa-se parcialmente ao gênero solicitado, sendo possível perceber aspectos do gênero lírico tais quais a musicalidade, a construção de imagens poéticas, porém sem organização formal em estrofes e versos. • Propósito comunicativo: atinge parcialmente o objetivo, tangenciando o tema proposto. • Resposta aos textos lidos: relaciona precariamente os textos lidos em sala de aula à produção escrita. • Interlocutores: considera os interlocutores propostos, porém apresenta algumas inadequações que não comprometem o texto (exemplo: uso de certo 	

	<p>recurso linguístico inadequado para o interlocutor em questão).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos linguísticos: domina parcialmente recursos linguísticos básicos (maiúsculas/minúsculas, separação de sílabas, entre outros) e domina precariamente recursos linguísticos complexos (subordinação, coordenação, entre outros), por vezes comprometendo a leitura e o entendimento do texto. <p>Outros pontos específicos: Entende parcialmente as especificidades do gênero lírico, dominando uma ou outra de suas características, isto é, a subjetividade (expressão do mundo interior do autor) OU a emoção como uma das intenções comunicativas do poema OU a musicalidade OU a escolha das palavras como um recurso para a construção de imagens e sensações.</p>	
<p>NÃO CUMPRIU A TAREFA NOTA: _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero do discurso: escreve outro texto, diferente do gênero solicitado. • Propósito comunicativo: cumpre de forma precária o objetivo da proposta, não ficando claro o tema do texto. 	

	<ul style="list-style-type: none">• Resposta aos textos lidos: não articula os textos lidos em aula e demonstra pouca intertextualidade com outros textos do assunto.• Interlocutores: não deixa claro o interlocutor da produção OU escreve o texto considerando outros interlocutores que não os propostos.• Recursos linguísticos: não domina recursos linguísticos básicos (maiúsculas/minúsculas, separação de sílabas, entre outros) e não domina recursos linguísticos complexos (subordinação, coordenação, entre outros), o que compromete a leitura e o entendimento do texto. <p>Outros pontos específicos: Demonstra não ter entendido as especificidades do gênero lírico, nem quanto a aspectos formais (versos, rimas, estrofes) nem quanto a aspectos estilísticos, como a subjetividade (expressão do mundo interior do autor), a emoção como uma das intenções comunicativas do poema, a musicalidade e a escolha das palavras como um recurso para a construção de imagens e sensações.</p>	
--	---	--

NÃO CUMPRIU A TAREFA NOTA: _____	Não realizou a atividade OU copiou a atividade de outro colega.	
-------------------------------------	---	--

Fonte: geração de dados da autora.

Em um primeiro momento, a primeira versão contou com orientações para a reescrita baseadas nesses parâmetros. A avaliação final da reescrita, também a partir dos critérios, permitiu à professora Bruna atribuir a nota final às produções dos alunos.

Quando as produções dos alunos já estavam prontas, isto é, quando a reescrita foi finalizada, Bruna conduziu um momento de leitura em voz alta dos poemas pelos alunos. Além disso, considerando que o portfólio é uma prática avaliativa pautada pela (auto)reflexão, também foi realizada uma atividade com os alunos denominada “o que eu aprendi” (Anexos H1 e H2), na qual eles mesmos diagnosticaram e pensaram sobre seu aprendizado durante esse período. Essa tarefa objetivou permitir ao aluno já ir tomando consciência do que aprendeu ou não, e sistematizando isso em palavras, sendo que essas informações foram adicionadas ao portfólio. Além disso, essa atividade mostrou-se como um procedimento coerente com uma avaliação diagnóstica, na medida em que vem a ser uma possibilidade de reorientação do trabalho em sala de aula, permitindo ver as dificuldades dos alunos e também o quanto eles foram capazes de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Esse eixo de atividades de estudo contou também com uma prova de interpretação e compreensão de poemas feita individualmente. Nessa prova, os alunos leram poemas outros que não sobre a infância e realizaram atividades de compreensão, interpretação e identificação de elementos estruturais de poemas. Além disso, produziram um poema visual, isto é, um poema no qual se combinaram palavras e desenhos. A prova também compôs o portfólio.

Por fim, dado o engajamento da turma durante esse eixo, Bruna decidiu que os poemas seriam apresentados na Mostra Cultural da *Escola Cidadã*²⁴, realizada no mês de setembro.

O segundo eixo de atividades do portfólio foi composto pela produção de recomendações de leitura. Esse gênero foi escolhido porque Bruna faz um trabalho de letramento na biblioteca com todas as turmas nas quais leciona na escola. Nesse trabalho os alunos começam lendo

²⁴ A Mostra Cultural da *Escola Cidadã* ocorreu no mês de setembro de 2017 e é um evento anual no qual os professores realizam com as diferentes turmas uma exposição de trabalhos feitos em aula durante o ano.

livros de seu próprio interesse para desenvolverem o hábito e o gosto pela leitura. Em virtude disso, a professora eventualmente faz trabalhos de resumos e apresentações dos livros. No momento do portfólio, pensamos juntas na recomendação de leitura por ser uma produção que poderia ficar exposta no mural da biblioteca, encontrando, assim, interlocutores reais – os frequentadores da biblioteca, e podendo, portanto, vir a ajudar outros alunos que ficam em dúvida no momento de escolher seu livro.

Em resumo, esse eixo tinha como objetivos: (a) informar sobre o livro lido, recomendando-o ou não aos colegas; (b) justificar por que o livro é recomendado ou não; (c) identificar o autor, o título e a categoria da obra lida; (c) resumir o livro. Sendo assim, essa atividade pressupunha o trabalho que já estava sendo feito desde o início do ano, no qual os alunos liam os livros na biblioteca e em casa. Considerando essa leitura, os alunos deveriam articulá-la ao escreverem as recomendações de leitura (Anexo D). Essa atividade visava a considerar, na produção escrita, os interlocutores, a situação, circulação, recursos linguísticos adequados, bem como os aspectos estruturais e linguísticos do gênero.

Também esse eixo contou com parâmetros de avaliação:

Quadro 2 – Quadro de avaliação da produção escrita das recomendações de leitura, elaborado pela autora a partir das considerações da professora Bruna para a turma A.

Tabela de avaliação da produção escrita				
	ATINGIDO	PARCIALMENTE ATINGIDO	NÃO ATINGIDO	RECOMENDAÇÕES PARA A REESCRITA
O texto está adequado ao leitor (fica clara a relação do locutor com o interlocutor? Por exemplo: jornalista-leitores do jornal; palestrante-ouvintes; leitores do livro-interessados pelo livro)?				
A apresentação do texto está adequada ao meio de circulação no qual será veiculado?				
O aluno conseguiu selecionar recursos linguísticos adequados?				
Aspectos específicos do gênero recomendação de leitura				
A recomendação de leitura				

apresenta informações básicas sobre o livro (título, autor, resumo, categoria da obra, recomendação (ou não) da leitura do livro)?				
O autor apresenta as informações básicas sobre o enredo do livro?				
O autor explica por que indica, ou não, a leitura do livro?				
O autor convence o leitor sobre a recomendação, ou não, do livro?				

Fonte: geração de dados da autora.

Esses parâmetros foram elaborados de maneira distinta dos critérios dos poemas, visando uma maior clareza entre as concepções teóricas – no caso, bakhtinianas – e a avaliação.

Como essa atividade foi a última realizada nas aulas de português do 1º semestre, ela só foi exposta na biblioteca no semestre seguinte.

O último eixo de atividades teve as apresentações orais sobre valores humanos como foco. O tema de valores humanos foi escolhido pela professora Bruna haja vista que ela acredita que “é um assunto universal e eles também podem relacionar com a vida deles, e tem alguns

valores ali que eles precisam praticar, né” (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 31/07/2017). A atividade teve como objetivos centrais (a) pesquisar sobre valores humanos em livros e jornais; (b) preparar uma apresentação oral com o intuito de apresentar valores humanos em um seminário para os colegas; (c) fazer um registro escrito dos valores humanos em formato de panfleto.

Dentre as atividades que compuseram esse eixo, primeiramente tivemos a leitura de um texto sobre valores humanos do livro didático da turma, *Português: linguagens*, e atividades de compreensão do livro. Após, a professora Bruna sorteou grupos entre os alunos, que, juntos, pesquisaram em jornais, livros e revistas sobre valores humanos, sendo cada grupo responsável por um: amizade, solidariedade, justiça, honestidade e respeito. Esse trabalho de pesquisa visava a que os alunos definissem o valor humano designado para o grupo e também apresentassem exemplos. Durante esse estudo, eles deveriam preparar suas apresentações orais através da definição de tópicos importantes a serem abordados no momento da fala. Logo, as atividades referentes ao tema *valores humanos* foram feitas contemplando o aspecto *pesquisa*²⁵. O momento de organização da apresentação deu-se como narrado a seguir:

Os alunos reúnem-se nos grupos previamente definidos, cada qual responsável por um valor humano. Bruna entrega novamente os textos sobre cada valor humano que ficaram sob sua responsabilidade. Ela explica que a próxima parte do trabalho será preparar uma apresentação oral sobre cada valor. David reclama em voz alta que não vai apresentar; Bruna não responde e continua falando. Ela diz que, nos grupos, eles vão se dividir para cada um apresentar alguns aspectos importantes sobre seu valor humano e exemplos de atitudes que podemos tomar. Após, ela escreve no quadro algumas recomendações: - anotar o que há de mais interessante no texto e que será apresentado para os colegas; - escolher exemplos de atitudes que representem seu valor humano; - dividir com os colegas do grupo o que cada um irá

²⁵ Aqui a pesquisa foi uma atividade na qual os alunos buscaram, em materiais como jornais e livros, informações específicas de um determinado assunto para cumprir o objetivo da tarefa de aula.

apresentar; - fazer um breve resumo, no caderno, do que você irá falar; - treinar a apresentação. Após as recomendações, Bruna fala novamente que esse será um trabalho apresentado para os colegas e que é importante que eles treinem – ela sugere que eles treinem em casa. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2017).

Para ajudá-los, Bruna propôs que eles fizessem cartazes com colagens e com os aspectos importantes do valor humano de cada grupo. Assim, os cartazes também foram expostos durante a apresentação oral dos grupos.

No que diz respeito à avaliação, nesse eixo ela se deu considerando a apresentação oral dos alunos, a partir de critérios definidos previamente:

Quadro 3 – Critérios de avaliação das apresentações orais, elaborados pela autora a partir das considerações da professora Bruna, para a turma A.

AValiação DA APRESENTAÇÃO ORAL			
	ATINGIDO	PARCIALMENTE ATINGIDO	NÃO ATINGIDO
- Realiza o objetivo proposto na atividade.			
- Adequa sua fala à situação, falando claramente e sendo compreendido pelos colegas.			
- Escolhe recursos linguísticos adequados à situação (exemplo: vocabulário).			

Fonte: geração de dados da autora.

Esses parâmetros visaram a avaliar aspectos que Bruna considerou relevantes para a situação em questão.

Por fim, a desejo da professora, os alunos também fizeram uma produção escrita para compor o portfólio. Ela deu-se em torno do gênero *panfleto*. Assim, os alunos leram panfletos sobre diferentes assuntos e produziram o seu próprio panfleto acerca do valor humano trabalhado. Essa atividade almejava o registro dos conhecimentos sobre valores humanos até aquele momento em um gênero ainda não estudado.

Cada eixo de atividades, assim, visava ao desenvolvimento do portfólio não somente como produto final, mas como processo que se deu ao longo do período trabalhado. Como pesquisadora, sempre busquei respeitar os desejos e propostas pedagógicas de Bruna para a turma, e, ao mesmo tempo, conseguimos lidar com outros aspectos de maneira bem-sucedida, como as avaliações parciais que se deram no portfólio, em cada eixo, a partir dos critérios e parâmetros elaborados.

Tendo comentado a organização do portfólio na turma A, passo, a seguir, a discutir as considerações sobre a geração de dados. Trato, então, das observações, principal prática de geração de dados, para, então, discutir o papel do pesquisador nas observações.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A GERAÇÃO DE DADOS

Na pesquisa etnográfica, considera-se que o pesquisador faz uma geração de dados/registros, e não coleta. Como destaca Mason (1996),

Eu penso ser mais preciso falar de gerar dados do que coletar dados, justamente porque a maioria das pesquisas qualitativas rejeitaria a ideia de que o pesquisador pode ser um compilador de informações completamente neutro no contexto social. Ao contrário, o pesquisador é visto como um construtor ativo de conhecimento sobre o mundo, seguindo certos princípios e usando certos métodos derivados de sua posição epistemológica. (MASON, 1996, p. 36, tradução nossa)²⁶.

²⁶ No original: “I think it is more accurate to speak of generating data than collecting data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world. Instead the researcher is seen as actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from their epistemological position” (MASON, 1996, p. 36).

Considerando que o processo de geração de dados dá-se imbricado ao contexto que está sendo investigado, Holliday (2002, p. 74, tradução nossa) diz que “[...] dados qualitativos, portanto, surgem, ou emergem, do contexto social”²⁷. Por estar diretamente ligado ao campo de pesquisa, esse processo deve ser “aberto e flexível” (ANDRÉ, 1995, p. 51); portanto, as decisões vão sendo tomadas conforme o desenrolar dos eventos. Por ser uma perspectiva que lida com especificidades, e não com categorias prévias e caminhos bem delineados, acreditamos que cada cenário terá suas características e, por isso, será abordado à sua maneira. Sendo assim, conforme André (1995),

As categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa. (ANDRÉ, 1995, p. 38).

Rodrigues (2012, p. 40), também sustenta essa ideia, colocando que o trabalho do pesquisador não se trata de ir a campo para categorizar eventos em padrões e classificações abstratas, mas sim de entender e investigar os acontecimentos que ali se dão. Isso não quer dizer, no entanto, que o pesquisador vai a campo em uma suposta neutralidade teórica; pelo contrário, a teoria dá suporte às perguntas de pesquisa e ao trabalho do pesquisador, porém não é vista como verdade absoluta. Segundo Mason (1996, p. 47, tradução nossa), “[...] todos pesquisadores têm posições ontológicas e epistemológicas que são ativadas ou expressas em suas decisões e julgamentos na pesquisa”²⁸.

Na presente pesquisa, os procedimentos de geração de dados tinham como objetivo responder à seguinte pergunta: “*como alunos e professora em uma sala de aula de Língua Portuguesa como língua materna utilizam e lidam com o portfólio como uma prática de avaliação?*”. O estudo, então, seguiu os seguintes procedimentos de geração de dados: a observação participante nas aulas de português do 7º ano da *Escola Cidadã* – com foco na produção do portfólio –, conversas informais com a professora Bruna e os alunos da turma A e entrevista

²⁷ No original: “[...] qualitative data therefore arises, or emerges, from social settings” (HOLLIDAY, 2002, p. 74).

²⁸ No original: “[...] all researchers do have ontological and epistemological positions which get activated or expressed in their research decisions and judgments” (MASON, 1996, p. 47).

com os participantes. Tendo em vista a importância que as observações de aula tomaram neste estudo, na próxima seção abordo esse procedimento em específico.

3.3.1 As observações

Dentre os processos de geração de dados, as observações constituíram o mais significativo deles, tendo em vista que a maior parte de minhas ações foi realizada em torno desse procedimento. De acordo com Mason (1996, p. 62, tradução nossa),

A observação permite a geração de dados em interações sociais nos contextos específicos em que elas ocorrem, em vez de confiar em relatos retrospectivos dos participantes e nas suas capacidades de textualizar e reconstruir uma versão das interações²⁹.

Nesta pesquisa, assumo que as observações constituem uma maneira de vermos as interações entre os participantes onde elas realmente ocorrem, o que pode contribuir para uma pesquisa válida e confiável.

Minhas observações começaram em 26 de abril de 2017. Este estudo desenrolou-se durante aproximadamente quatro meses de trabalho em campo, ocorrendo a sua conclusão em 04 de setembro de 2017. Nas observações, meu foco foram as ações sociais nas quais os alunos estavam envolvidos, principalmente as que diziam respeito ao portfólio como procedimento de avaliação e às atividades que estavam compondo esse trabalho. As observações foram guiadas pela pergunta principal desta pesquisa, já colocada, mas que trago novamente aqui: *como alunos e professora em uma sala de aula de Língua Portuguesa como língua materna utilizam e lidam com o portfólio como uma prática de avaliação?* e pelas perguntas de Erickson (1990), que foram retomadas por Garcez e Schulz (2015), quais sejam:

- 1) O que está acontecendo em termos de ação social nesse cenário específico?
- 2) O que essas

²⁹ No original: “[...] observation allows the generation of data on social interaction in specific contexts as it occurs, rather than relying on people’s retrospective accounts, and on their ability to verbalize and reconstruct a version of interactions [...]” (MASON, 1996, p. 62).

ações significam para os atores nelas envolvidos no momento em que elas são realizadas? 3) Os acontecimentos são organizados em termos de padrões sociais e de princípios culturais aprendidos? 4) Como o que está acontecendo aqui se liga com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação? 5) Como a organização da vida cotidiana, nesse cenário, compara-se com a organização da vida em outros momentos ou lugares? (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 18).

3.3.1.1 O papel do pesquisador nas observações

Ao adotar uma perspectiva etnográfica de trabalho, é fundamental que se pense o papel do pesquisador em campo, papel esse que envolve atitudes, procedimentos, decisões e escolhas que afetam não somente o pesquisador e a pesquisa, mas também os participantes envolvidos – o que faz com que se considere a ética nesse trabalho. Sendo assim, nesta subseção discuto os aspectos de uma observação participante em sala de aula, a posição reflexiva do pesquisador e o caráter ético da sua posição em campo.

Na perspectiva etnográfica, o pesquisador aparece como um observador participante, isso porque as observações, conversas e estudos não acontecem distantes da realidade pesquisada, mas sim no mesmo campo em que estão os participantes – o pesquisador faz, então, parte da investigação na qual está engajado. Sendo assim, essa perspectiva contrapõe-se a métodos positivistas de pesquisa nos quais o pesquisador é visto como distante e neutro. A observação participante “[...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Na etnografia, o distanciamento caracteriza-se não como neutralidade, mas como atitude do pesquisador que vai a campo procurando não alterar o fluxo natural dos acontecimentos e situações do grupo estudado, mas sabendo que, por sua presença não ser algo comum no ambiente escolar, pode afetar o cotidiano e comportamento de professores e alunos.

Adicionalmente, uma das atitudes tomadas enquanto pesquisadores etnográficos é a adoção de uma postura reflexiva, isto é, colocar em suspenso certezas, teorias, pré-julgamentos. Essa atitude é, muitas vezes, caracterizada pelo estranhamento frente ao que é familiar, ou seja, pela problematização do que parece naturalizado, pelo questionamento do que é visto como comum e natural, pois

frequentemente isso pode revelar aspectos essenciais para compreender a sala de aula e os envolvidos nos acontecimentos. De acordo com André (1995), o estranhamento é

[...] um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico. (ANDRÉ, 1995, p. 40).

Conforme Rodrigues (2012, p. 41), o olhar etnográfico com que se adentra o campo está perpassado pelas concepções teóricas do pesquisador. No entanto, não se deve levar o referencial teórico como visões absolutas; pensá-lo, repensá-lo, questioná-lo, problematizá-lo, colocá-lo em suspenso faz parte do trabalho do pesquisador. Isso se torna essencial em uma pesquisa que pretende descrever as situações de sala de aula da perspectiva dos participantes. Segundo Fritzen (2012),

Ao lado de todo o processo de fazer pesquisa, é necessário que haja um movimento constante do pesquisador de ida e vinda entre a prática vivenciada [...] e a teoria que fundamenta a pesquisa, a fim de possibilitar uma compreensão mais esclarecedora do contexto em estudo. (FRITZEN, 2012, p. 63).

Sendo assim, as teorias nas quais o pesquisador se ancora não podem ser determinantes de sua visão; é necessário adotar um olhar sensível e flexível para entender o que acontece, pois nem sempre conceitos pré-formulados coincidem com o que é encontrado – é necessário saber lidar com desencontros, divergências, contestações. A perspectiva etnográfica apresenta-se ideal para isso, pois é sustentada em um “desenho de pesquisa flexível e em métodos de geração de registros sensíveis ao contexto social em que são produzidos” (PATEL, 2012, p. 141). Logo, “conceitos preconcebidos e naturalizados [...] vão sendo questionados” (LUCENA, 2014, p. 53). De acordo com André (1995),

A pesquisa etnográfica [...] faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as

técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 25).

Como a etnografia é uma perspectiva essencialmente ligada ao contexto, ela caracteriza-se por ser flexível ao que ali acontece, pois as atitudes, significações e ações são móveis e não estáticas, sendo importante um questionamento do referencial teórico constantemente. Isso não quer dizer, no entanto, uma exclusão dos pressupostos teóricos; a perspectiva etnográfica pressupõe que os pesquisadores têm uma base teórica consistente na qual se ancoram suas análises e sustentam as descrições dos fenômenos; a teoria não é, no entanto, tomada como verdade absoluta ou universal, mas sim em diálogo com o que é encontrado no campo.

Considerando isso, o pesquisador, ao “adentrar o território do outro” (CAVALCANTI, 2006, p. 236), precisa pensar na responsabilidade ética envolvida, isto é, adotar atitudes de respeito e consideração pela voz do outro. Estabelecer atitudes de colaboração entre os participantes é essencial quando se quer trabalhar em campo. Além disso, acredito que a etnografia é uma maneira de fazer pesquisa na escola adotando uma perspectiva em que os participantes são sujeitos ativos no processo, e não passivos, e isso é essencial quando se quer atitudes “de produção de conhecimento que considerem os interesses dos participantes” (LUCENA, 2014, p. 48).

No caso das observações específicas desta pesquisa, a minha atitude como pesquisadora foi anotar procedimentos, eventos, atos, atitudes, gestos, informações sobre o contexto, interações e situações vividas pelos participantes com o intuito de gerar reflexões sobre o significado que estava sendo dado por eles ao portfólio como prática avaliativa. Como observadora participante da turma do 7º ano, geralmente permaneci sentada no fundo da sala durante o transcorrer das aulas. Em minhas primeiras observações, anotava em meu caderno diversas informações ainda durante o período de aula; no entanto, percebi certo desconforto da professora e dos alunos, que me olhavam frequentemente. Tendo percebido isso, passei a anotar, ainda em aula, somente o necessário. Assim, quando chegava em casa, expandia e refletia sobre as anotações básicas feitas.

A partir dessas considerações sobre o papel da pesquisadora nas observações, detalho na próxima seção os procedimentos de organização e análise dos dados.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados gerados tem como objetivo reconstruir a experiência que se teve dentro de sala de aula considerando a perspectiva e os pontos de vista dos participantes ali envolvidos e os significados ali surgidos. Tendo em vista que a pergunta principal do estudo é *como alunos e professora em uma sala de aula de Língua Portuguesa como língua materna utilizam e lidam com o portfólio como uma prática de avaliação?*, não se pretende que as interpretações e análises sejam definitivas nem finais, mas sim que motivem a pensar o portfólio, compará-lo a outros contextos e contribuir com outras pesquisas.

As análises que foram aqui empreendidas visavam a utilizar as anotações das observações das aulas, as conversas informais e demais interações com os participantes, os portfólios e as entrevistas para com isso compreender as relações, interações e significados que se construíram em torno desse procedimento de avaliação. A análise está pautada no processo de

[...] descrever, desvelar, compreender, documentar as ações sociais dos participantes no contexto em estudo e, a partir dessa compreensão construída sob a perspectiva êmica, refletir sobre as implicações políticas, históricas, educacionais, de poder, entre outras, dessas ações e suas relações com contextos sociais macros. Os registros, portanto, deveriam suscitar reflexão, debate, que contribuam para ampliar a visão dos mundos focalizados nas pesquisas. (FRITZEN, 2012, p. 68).

Assim, almejo entender o que acontece na sala de aula a partir de diferentes ângulos e perspectivas, procurando padrões nas ocorrências dos acontecimentos que possam sustentar as ideias que os participantes construíram sobre o portfólio como procedimento de avaliação. A análise pauta-se na perspectiva êmica, isto é, tento dar conta de maneira mais completa possível da visão dos participantes.

Além disso, é importante admitir que o pesquisador, quando em contato com seus dados, produz uma análise que é uma interpretação sua

do que aconteceu. É relevante, então, que tenha “consciência do seu papel na geração dos registros e nos conhecimentos que produz” (FRITZEN, 2012, p. 65). Segundo André (1995), as perguntas de estudo são inevitavelmente perpassadas pelas visões teóricas assumidas, pelos valores e visões de mundo do pesquisador. Conforme Santos (2012, p. 84),

Ao final das análises, as conclusões a que chega o pesquisador não são nunca fixas nem finais. Sendo as interpretações qualitativas construções do pesquisador, cabe a ele saber que ciência é poder e, por isso, os resultados da pesquisa têm implicações políticas.

Emerson et al. (1995 apud PATEL, 2012, p. 142) colocam que “quando um etnógrafo faz as notas ele não somente visualiza ou lembra-se da cena, mas apresenta-a de ângulos selecionados que destacam algumas características mais do que outras”. Ademais, de acordo com Rodrigues (2012, p. 40),

O etnógrafo não pode ser ingênuo a ponto de acreditar que seu trabalho é uma reprodução fiel do real, sendo, portanto, isento de valoração [...]. O que faz um etnógrafo não é um retrato – ou uma reprodução – da realidade, mas uma interpretação, a sua interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução.

Sabendo disso, é necessário ter consciência de que as análises do investigador não são absolutas; “a interpretação do pesquisador é uma versão entre outras, portanto aberta a contestações, adesões, refutações, que podem levá-lo a rever ou aperfeiçoar os resultados de suas pesquisas” (RODRIGUES, 2012, p. 40). O pesquisador, ao descrever os acontecimentos, significados e perspectivas que ocorrem em sala de aula, não pretende que isso seja generalizável e universal, mas sim que sua análise seja coerente e suas interpretações sustentadas por dados. Assim, Lucena (2014, p. 63), reverberando as palavras de Erickson (1990), coloca:

Ao mesmo tempo que temos consciência da impossibilidade da neutralidade da pesquisa e do fato de que nossa subjetividade estará sempre presente, buscamos na interpretação intersubjetiva a compreensão do fenômeno social, não somente pela perspectiva de pesquisadores ou por categorias impostas, mas, sim, com base na perspectiva dos participantes em situações específicas, ou, em outras palavras, através de uma perspectivaêmica.

Mais do que isso, como a abordagem etnográfica está diretamente ligada ao contexto no qual a pesquisa se desenvolve, o pesquisador deve desenvolver “tolerância à ambiguidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa” (ANDRÉ, 1995, p. 51). Saber que podem existir variáveis e mudanças no que diz respeito aos alunos, ao(s) professor(es) e ao contexto em geral é característica de um trabalho etnográfico. A sensibilidade a essas questões deve ser trabalhada durante a investigação, bem como a empatia – ao colocar-se no lugar do outro, o pesquisador torna-se mais sensível e respeitoso ao contexto.

No caso da presente investigação, os dados têm como propósito descrever as situações do campo. Segundo Mason (1996, p. 137, tradução nossa),

Uma interpretação descritiva pode envolver a construção de algum tipo de narrativa explicativa do que está acontecendo em um contexto social particular, ou de como está se dando um conjunto de processos sociais.³⁰

Isso prevê que o pesquisador se esforce no projeto de organizar os dados de maneira que eles façam sentido para aquele que lê (HOLLIDAY, 2002).

Baseando-me nisso, na organização dos dados desta pesquisa, tento explorar as experiências que os alunos estavam vivendo com as atividades que compõem o portfólio, focalizando esse processo nos aspectos que concernem a prática avaliativa. A partir disso, em consonância com a pesquisa de caráter etnográfico, assumo a organização

³⁰ No original: “a descriptive explanation may involve the construction of some kind of explanatory account of what is going on in a particular social location, or of the operation of a set of social processes” (MASON, 1996, p. 137).

de meus dados a partir de temas norteadores. Esses temas têm como objetivo iluminar o que estava acontecendo no campo e também dar subsídios para a(s) resposta(s) de minha pergunta de pesquisa. Para isso, parto do pressuposto de que são os dados que definem as categorias e temas de análise (MASON, 1996; HOLLIDAY, 2002; ERICKSON, 1990; LUCENA, 2006). Segundo Holliday (2002, p. 108, tradução nossa),

Os dados são tomados como um todo e a partir daí organizados de acordo com temas, mas os próprios temas são parcialmente emergentes do campo e parcialmente influenciados pelas questões e problemas que o pesquisador trouxe para a pesquisa³¹.

Os temas, assim, ainda de acordo com Holliday (2002), ajudam a fazer com que os dados tenham sentido.

O processo de emergência dos temas foi um grande desafio. Li e reli meus dados diversas vezes até conseguir perceber temas relevantes. Após a leitura e releitura cuidadosa de minhas anotações de observações de aula e conversas informais, alguns temas centrais surgiram. Sistematizei o que, em minhas anotações, poderia sustentar cada tema. Nesse processo, voltei constantemente aos dados, à teoria e à minha pergunta de pesquisa.

Neste capítulo, busquei detalhar a etnografia como escolha teórico-metodológica que delinea esta pesquisa. Para isso, descrevi essa prática de pesquisa e sua importância. Tendo em vista a relevância do contexto para uma etnografia, descrevi também o cenário da investigação, apresentando a *Escola Cidadã*, a professora Bruna e os alunos da turma A. Comentei, ainda, as considerações da entrada em campo, a negociação do portfólio, o trabalho colaborativo com a professora Bruna e a organização dessa prática avaliativa na turma A. Por fim, tratei das considerações sobre a geração de dados, mais especificamente das observações e do papel da pesquisadora nas observações e, então, dos procedimentos de organização e análise dos dados.

³¹ No original: “the data is taken as a whole and then organized according to themes, but the themes themselves are partly emergent and partly influenced by questions and issues that the researcher brought to the research” (HOLLIDAY, 2002, p. 108).

4 DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

Neste capítulo, analiso os dados gerados em campo durante a investigação e, a partir de um olhar etnográfico, busco responder à pergunta de pesquisa, qual seja: *como alunos e professora em uma sala de aula de Língua Portuguesa como língua materna utilizam e lidam com o portfólio como uma prática de avaliação?*. Para isso, tomo como base pressupostos teóricos das áreas da Linguística Aplicada e de estudos sobre a avaliação da aprendizagem, especialmente aqueles voltados à prática do portfólio, aliados à etnografia.

4.1 O PROTAGONISMO (OU NÃO) DOS PARTICIPANTES NA PRÁTICA DO PORTFÓLIO NA SALA DE AULA DA TURMA A

Nesta seção discuto como a professora Bruna, os alunos da turma A e, por vezes, eu, nos colocamos como protagonistas ou não da prática do portfólio na sala de aula. Para isso, analiso dados das interações dos alunos com a(s) professora(s) e relaciono essas interações ao portfólio enquanto prática avaliativa na aula de Língua Portuguesa.

Para entender como o portfólio foi se constituindo nesse espaço como uma prática situada, torna-se importante abordar a maneira como os participantes se envolveram com ele. Considerando que o portfólio, quando usado no processo de ensino e aprendizagem, é marcado pela corresponsabilidade entre os atores envolvidos, isto é, professor e alunos o constroem progressivamente, compartilhando tarefas e decisões (VILLAS-BOAS, 2012; MELO; FERRAZ; PICCOLO, 2010), nesta seção busco discutir como os participantes colocaram-se como sujeitos protagonistas durante o desenvolvimento do portfólio.

Como pontua Seiffert (2001), o portfólio é uma prática avaliativa caracterizada pela desestabilização de avaliações tidas como tradicionais, já que envolve a produção de um trabalho no qual a aprendizagem fica documentada ao longo de determinado período. Além disso, um dos elementos fundamentais que fazem o portfólio ter essa natureza alternativa é o compartilhamento de suas decisões e tarefas com todos os participantes. Nessa perspectiva, não há espaço para detentores de controle nessa prática. Espera-se que professores e alunos envolvam-se ativamente nas decisões, compartilhando e fazendo parte, colaborativamente, da avaliação de sua aprendizagem.

Além disso, o desenvolvimento do portfólio na sala de aula de Língua Portuguesa tem como um de seus objetivos oportunizar que alunos e professores mantenham uma coleção de textos de diferentes gêneros.

Ao permitir isso, o portfólio pode ser uma prática na qual fiquem catalogados diferentes usos da língua em distintas práticas sociais, permitindo tanto a professores quanto a alunos refletirem e construir sentidos sobre a “multiplicidade das práticas de uso da língua” (SIGNORINI, 2002, p. 93). Para isso, no entanto, é fundamental que professor e alunos sejam agentes no portfólio, isto é, assumam posturas de reflexividade perante as produções com o intuito de criar inteligibilidade sobre os usos da linguagem em diferentes gêneros (SCHLATTER, 2013). Nesse caso, não só a prática do portfólio, mas o ensino de português proporcionaria que o professor fosse um ator com maior repertório linguístico do que os alunos e que os auxiliaria a, eles próprios, ampliarem os seus repertórios e refletir sobre eles. O registro, no portfólio, dos gêneros estudados permite que tanto professor quanto alunos vejam, ao longo do tempo, o desenvolvimento na escrita, na leitura e na oralidade.

No contexto investigado, as diferentes produções nos distintos gêneros trabalhados ficaram arquivadas, porém, o esperado protagonismo de todos os participantes nem sempre se deu de acordo com o idealizado em propostas de usos do portfólio. Na turma A, as decisões sobre as avaliações foram, geralmente, centradas no papel de Bruna enquanto professora, que se constituiu, portanto, como a protagonista da prática do portfólio. Quando descentralizadas, as decisões eram, no máximo, compartilhadas comigo, colega em quem Bruna demonstrou confiar e querer dividir suas dúvidas e expectativas. Isso fez com que uma das características do portfólio no ensino de português, qual seja, a reflexão sobre os usos da língua em diferentes gêneros, ficasse centrada em Bruna e, por vezes, em mim, e não nos alunos enquanto sujeitos dessa prática.

Já no início do portfólio, coube a mim e a Bruna decidir as atividades que o comporiam. Em nossas primeiras conversas, Bruna colocou, conforme trazido anteriormente, a possível dificuldade de elaborar o portfólio dos alunos:

Vai ser difícil fazer um portfólio com eles, viu? Tu vais ver que temos uma cota de xerox aqui na escola, que é bem baixa. Só uso em alguns trabalhos e em prova. Eles não vão poder ficar guardando folhinhas. E tu vais perceber que sempre que tu dás folhinhas para eles nas aulas, se tu não pedes pra eles colarem no caderno, eles amassam ou esquecem embaixo da mesa. Então tem que ver como podemos fazer isso aí, porque se fizer portfólio e ficar com eles, eles vão esquecer em

casa, não vão trazer, vão esquecer. (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 26/04/2017).

Frente a isso, nos meus encontros seguintes com Bruna, passamos a pensar possibilidades de uso do portfólio com a turma. A primeira decisão foi que os portfólios ficariam com a professora, sendo que, a cada aula de Língua Portuguesa, eles seriam entregues no início para os alunos e recolhidos no final, com o intuito de evitar que eles esquecessem em casa ou perdessem, já que essas eram preocupações da professora. Além disso, as atividades que compuseram o portfólio foram escolhidas por mim e por Bruna:

Nesse dia pergunto para Bruna se podemos fazer os alunos escolherem as atividades do portfólio, ou que talvez possamos escolher algumas e eles outras. Bruna me responde que é melhor primeiro a gente ir escolhendo, vendo como acontece. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2017).

Essa conversa evidencia que a prática delineou-se, desde o início, pelo protagonismo meu e de Bruna enquanto professoras. O fato de termos deixado para depois a discussão sobre a participação dos alunos nas escolhas dos trabalhos acabou fazendo com que nós não discutíssemos mais isso, escolhendo nós mesmas todas as produções do portfólio. Assim, antes de a turma começar qualquer atividade que iria para o portfólio, Bruna comunicava esse fato a eles, mas não demos abertura para que eles fossem os detentores dessa escolha.

Outro exemplo do nosso protagonismo ocorreu no eixo de atividades acerca do gênero *poema* e do tema *infância*: a avaliação das produções dos alunos foi feita a partir de critérios previamente elaborados por mim e por Bruna. Nem eu, enquanto professora-pesquisadora, e tampouco Bruna atentamos para a importância de dividir a responsabilidade com os alunos, oferecendo a eles a oportunidade de contribuir e participar da geração de critérios que pudessem descrever os resultados esperados como efetivos para a atividade que iria ser desenvolvida. Durante a tarefa de produção textual dos poemas, perguntei a Bruna como ela faria a avaliação:

Ana: Como tu farás a avaliação dos poemas?

Bruna: Vou ver quem escreveu e quem não escreveu, quem escreveu versos, rimas, se

conseguiu expressar alguma ideia no poema. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/05/2017).

No momento de avaliar os poemas, Bruna considerou como importante quem fez e quem não fez, demonstrando que a participação na atividade de aula é uma exigência a ser registrada e quantificada na nota. Além disso, a estrutura formal do gênero em questão também apareceu como um critério considerado por Bruna nesse momento, evidenciando o quanto a adequação a aspectos estruturais surge como um dos elementos mais relevantes para uma boa produção textual em Língua Portuguesa. Adicionado a isso, vemos que expressar uma ideia no poema também faz parte de seus parâmetros.

Sugeri à Bruna que elaborássemos critérios de avaliação dos poemas considerando que, na prática avaliativa em geral, a literatura aponta para a importância de critérios bem definidos para orientar as ações dos professores e também para os alunos saberem exatamente como estão sendo avaliados (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Além de tal importância, a elaboração de critérios reflete nossa concepção de avaliação em Língua Portuguesa. Primeiramente, eu sistematizei os critérios em um quadro. Depois, conversei com Bruna sobre eles, deixando-os com ela para que ela pudesse fazer qualquer alteração que achasse necessária. Após suas considerações, organizei a versão final. Esses momentos foram, para mim e para Bruna, de reflexão e construção de conhecimentos sobre os usos da língua. Os critérios foram elaborados a partir daquilo que os alunos haviam trabalhado em aula considerando o gênero e o tema.

Quadro 1 – Critérios de avaliação das produções no gênero *poema* elaborados pela autora e pela professora Bruna, para a turma A (Reapresentação)

RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO (ÕES)
	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero do discurso: escreve o gênero solicitado (poema), obedecendo a características formais como a estrutura em versos e estrofes, sendo a utilização de rimas opcional. • Propósito comunicativo: cumpre 	

<p style="text-align: center;">CUMPRIU A TAREFA ADEQUADAMENT E</p> <p>NOTA: _____</p>	<p>o objetivo da proposta, produzindo um poema sobre o tema infância.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resposta aos textos lidos: articula as leituras feitas em aula acerca do tema infância para a produção do seu próprio poema, demonstrando autoria. • Interlocutores: escreve o texto tendo os interlocutores determinados em mente. • Recursos linguísticos: domina recursos linguísticos básicos (maiúsculas/minúsculas, separação de sílabas, entre outros) e o não domínio de alguns recursos linguísticos complexos (subordinação, coordenação, entre outros) não compromete a leitura e o entendimento do texto. <p>Outros pontos específicos: Entende as especificidades do gênero lírico, tais como a subjetividade (expressão do mundo interior do autor), a emoção como uma das intenções comunicativas do poema, a musicalidade, a escolha das palavras como um recurso para a construção de imagens e sensações.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero do discurso: adequa-se parcialmente ao gênero solicitado, 	

<p style="text-align: center;">CUMPRIU A TAREFA PARCIALMENTE NOTA: _____</p>	<p>com alguns trechos narrativos OU Adequa-se parcialmente ao gênero solicitado, sendo possível perceber aspectos do gênero lírico tais quais a musicalidade, a construção de imagens poéticas, porém sem organização formal em estrofes e versos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósito comunicativo: atinge parcialmente o objetivo, tangenciando o tema proposto. • Resposta aos textos lidos: relaciona precariamente os textos lidos em sala de aula à produção escrita. • Interlocutores: considera os interlocutores propostos, porém apresenta algumas inadequações que não comprometem o texto (exemplo: uso de certo recurso linguístico inadequado para o interlocutor em questão). • Recursos linguísticos: domina parcialmente recursos linguísticos básicos (maiúsculas/minúsculas, separação de sílabas, entre outros) e domina precariamente recursos linguísticos complexos (subordinação, coordenação, entre outros), por vezes comprometendo a 	
--	---	--

	<p>leitura e o entendimento do texto.</p> <p>Outros pontos específicos: Entende parcialmente as especificidades do gênero lírico, dominando uma ou outra de suas características, isto é, a subjetividade (expressão do mundo interior do autor) OU a emoção como uma das intenções comunicativas do poema OU a musicalidade OU a escolha das palavras como um recurso para a construção de imagens e sensações.</p>	
<p>NÃO CUMPRIU A TAREFA NOTA: _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero do discurso: escreve outro texto, diferente do gênero solicitado. • Propósito comunicativo: cumpre de forma precária o objetivo da proposta, não ficando claro o tema do texto. • Resposta aos textos lidos: não articula os textos lidos em aula e demonstra pouca intertextualidade com outros textos do assunto. • Interlocutores: não deixa claro o interlocutor da produção OU escreve o texto considerando outros interlocutores que não os propostos. • Recursos linguísticos: não domina recursos 	

	<p>linguísticos básicos (maiúsculas/minúsculas, separação de sílabas, entre outros) e não domina recursos linguísticos complexos (subordinação, coordenação, entre outros), o que compromete a leitura e o entendimento do texto.</p> <p>Outros pontos específicos: Demonstra não ter entendido as especificidades do gênero lírico, nem quanto a aspectos formais (versos, rimas, estrofes) nem quanto a aspectos estilísticos, como a subjetividade (expressão do mundo interior do autor), a emoção como uma das intenções comunicativas do poema, a musicalidade e a escolha das palavras como um recurso para a construção de imagens e sensações.</p>	
<p>NÃO CUMPRIU A TAREFA NOTA: _____</p>	<p>Não realizou a atividade OU copiou a atividade de outro colega.</p>	

Fonte: geração de dados da autora.

Cada tópico do Quadro 1 tem o intuito de sistematizar conhecimentos que se mostraram ao longo das atividades com os poemas (Anexos C1, C2, F e G). Esse quadro foi elaborado à luz de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) e Schlatter e Garcez (2012). Assim, quanto ao tópico *gênero do discurso*, intentou-se analisar as características formais do gênero e sua estrutura. Nesse tópico, avaliaram-se certos elementos que haviam sido trabalhados na turma referentes ao gênero *poema*, como versos e estrofes. Já em *propósito comunicativo*, pretendeu-se ver se o autor atingiu o objetivo da proposta, qual seja, o de produzir um poema sobre um tema específico – infância. Em *resposta aos textos lidos*, queria-

se ver se o aluno estabeleceu relações de intertextualidade com os poemas lidos em aula e trabalhados, já que as atividades acerca do gênero integraram leitura e escrita. Quanto aos *interlocutores*, pretendeu-se verificar se os alunos adequaram sua produção aos seus leitores, isto é, aos colegas de aula. Nesse tópico, almejava-se perceber se a linguagem e a escolha de vocabulário, bem como conhecimentos prévios, contemplavam os possíveis leitores. Já em *recursos linguísticos*, pretendeu-se avaliar questões de elementos gramaticais que apareceram nas produções dos alunos de maneira geral, visando a perceber se o domínio ou não de certos recursos comprometeu ou não o entendimento do texto. Em *outros pontos específicos*, colocaram-se aspectos centrados no gênero *poema* e que foram trabalhados em aula, sendo, assim, importantes para o momento de avaliação.

O quadro foi elaborado em níveis de alcance dos objetivos gerais da produção textual, isto é, em *cumpra a tarefa adequadamente*, *cumpra a tarefa parcialmente* e *não cumpra a tarefa*. Cada nível tem a sua descrição sobre o quanto o aluno atingiu a proposta da tarefa ou não. Apesar de em cada critério os elementos anteriormente explicados estarem separados, a ideia foi que, na avaliação, eles fossem vistos integrados, holisticamente. Separá-los em diferentes elementos foi uma opção para que ficasse claro exatamente o que estava sendo avaliado, sem, contudo, acreditar que esses elementos não estão conectados, pois sabe-se que todos eles são relevantes para a boa produção no gênero.

Além de organizar os critérios considerando o que havia sido trabalhado nas atividades de aula que se deram em torno do gênero *poema*, pretendeu-se, com eles, retomar certos elementos usados ao produzir um texto em situações reais, tais como interlocução, objetivo e recursos linguísticos. Elementos esses que também recuperamos quando colocados no lugar de leitores.

Ademais, ao elaborar esses critérios, aproximo-me de Schlatter e Garcez (2012) e de uma perspectiva que acredita que

[...] os parâmetros apresentam uma descrição do que significa cumprir, cumprir parcialmente e não cumprir a tarefa levando em conta diferentes critérios (interlocução, propósito, recursos expressivos, trabalhos em aula e utilização da informação para dar consistência ao texto) de maneira integrada. Isso caracteriza uma perspectiva holística para avaliar o desempenho levando sempre em conta todos os aspectos como inter-relacionados e sem pontuá-los

separadamente. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 66).

A partir dos parâmetros, eu e Bruna orientamos a reescrita, e ela os usou no momento de dar as notas finais aos poemas dos alunos.

As orientações foram feitas de maneira individual, considerando a produção de cada um, e tinham como objetivo ajudar o aluno a adequar seu texto à proposta, sem deixar de lado, no entanto, o sentido que ele pretendia veicular. Ademais, esse processo oportunizou aos alunos conhecerem suas dificuldades e seus sucessos, já que as orientações destacaram pontos positivos e negativos. Ao final do percurso, os critérios tornaram-se parte constitutiva dos portfólios.

Durante esse processo de escrita, reescrita e avaliação pelos critérios, mostrou-se necessária a revisão de alguns parâmetros. Tendo em vista que esses foram elaborados antes da primeira produção textual dos alunos, notei, durante o processo de escrita e, principalmente, ao longo da elaboração dos comentários para a reescrita, que um dos critérios precisaria ser revisto: a interlocução. Isso foi constatado ao perceber que, na primeira aula dedicada à escrita dos poemas, Bruna não deixou claro para os alunos quem seriam os interlocutores; apenas na segunda aula dedicada à escrita, na qual alguns alunos já haviam terminado sua primeira versão e partiriam para a reescrita, eles foram avisados que compartilhariam seus poemas com os colegas de turma. Além disso, na reescrita, ao perceber o envolvimento dos alunos em suas produções, Bruna decidiu que os poemas seriam apresentados na Mostra Cultural da escola e os avisou em aula posterior, o que ampliou os interlocutores da produção. Sendo assim, no momento de elaboração das orientações, consideramos como interlocutores a professora Bruna e os colegas de aula. Partimos do pressuposto de que a língua é uma prática social e, assim, pressupõe interação, isto é, o locutor organiza a linguagem de modo que seja possível ao seu interlocutor apreender, interpretar, captar os possíveis sentidos de seu texto (ANTUNES, 2009). Dessa forma, voltamos nossos olhares à adequação da linguagem aos leitores, percebendo se as escolhas do aluno/autor correspondiam a usos da língua que possibilitassem a compreensão do poema pelos possíveis leitores. Ademais, consideramos os conhecimentos sobre a infância que possivelmente eram compartilhados entre os colegas. Dada a maneira pela qual a interlocução foi introduzida aos alunos, esse critério teve que ser visto com flexibilidade na avaliação dos poemas.

Além do critério referente aos interlocutores, também outros aspectos especificados no quadro foram questionados. O tópico *gêneros*

do discurso foi problemático porque, ao abarcar somente elementos formais dentro dessa nomenclatura, passa-se uma ideia de que esses são os mais importantes para definir um gênero, o que é equivocada, já que o gênero é caracterizado por uma série de elementos em confluência. Ainda, o quadro tornou-se longo e exaustivo, não sendo funcional para a professora Bruna.

No excerto a seguir, descrevo o momento em que os alunos da turma A ficaram sabendo de suas avaliações e dos critérios finais usados:

[...] Bruna lembra os alunos que os poemas serão expostos na Mostra Cultural da escola. Ela diz que já deu nota e que vai devolvê-los aos alunos para verem, mas pede que eles entreguem de volta para ela, assim eles não vão perder até acontecer a Mostra. Cristiano pergunta como ele foi e Bruna diz que já vai entregar as notas. Os alunos conversam bastante em voz alta e ela diz: “tem gente que até hoje não entregou nenhuma versão do poema... Vocês vão ficar sem nota hein, e não tem recuperação”, fala olhando para Paulo, um dos alunos que não fez a produção. Ele percebe que o aviso é para ele, mas não responde e parece não se importar. Ela chama cada aluno pelo nome e entrega o poema. Eles conversam todos ao mesmo tempo sobre suas notas e comparam umas às outras. Bruna diz que ela e eu corrigimos as produções juntas a partir de critérios. Ela então entrega o quadro de critérios para cada aluno e não fala nada. Anitta pergunta o que é aquilo e a professora diz que foram os critérios que ela usou para corrigir os poemas. Anitta diz, então, “eu não vou ler tudo isso”. Jessica pergunta o que é para fazer com a folha dos critérios e Bruna diz que é pra ler. No entanto nenhum aluno lê, só passam os olhos. Então Bruna diz: bom, se vocês tiverem alguma dúvida sobre a correção dos poemas, vocês também podem perguntar pra professora Ana”, e olha pra mim. Alguns alunos me olham. Maria Augusta pergunta: “ela é professora?” e Bruna responde: “é sim”; Maria sorri para mim. Como os alunos não leem os critérios, Bruna começa a trabalhar com o livro didático. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/06/2017).

Nesse episódio podemos refletir sobre algumas atitudes que demonstram o quanto a(s) professora(s) é(são) protagonista(s) no que diz respeito às decisões frente à avaliação, enquanto os alunos parecem assumir uma postura passiva frente à prática. Eles não se veem como participantes do processo avaliativo, e quando Bruna disse que “também podem perguntar pra professora Ana”, a aluna rapidamente perguntou: “ela é professora?”, referindo-se a mim. Ou seja, como legitimado em discursos sociais amplos, é o professor que avalia. Essa discussão nos remete às colocações de Romão (2011), que destaca a perspectiva controladora que a avaliação pode adotar. Segundo o autor, a avaliação opera com esse viés quando o estudante é apenas informado de sua nota pelo professor, que aparece como o único autorizado a avaliar. Esse aspecto que a avaliação pode ter também é discutido por Antunes (2007). Conforme a autora, o professor, na maioria das vezes, detém a avaliação, isto é, toma as decisões quanto ao instrumento que será utilizado, quando e como acontecerá e quais os critérios que serão utilizados para a “correção”. O aluno, então, permanece na posição de ser avaliado e aceitar a sua avaliação (ANTUNES, 2007). Na nossa tentativa de fazer com que os alunos entendessem os parâmetros a partir dos quais estavam sendo avaliados, elaborando critérios, esbarramos em nossas próprias culturas da prática avaliativa. Os critérios estavam claros para nós, mas não para os alunos. Ao receberem o quadro com a avaliação feita, por mim e por Bruna, sem a participação dos alunos, eles não souberam o que fazer com ela. Ou seja, nossa perspectiva de que os alunos leriam e entenderiam não foi adequadamente avaliada por nós, e a atitude dos alunos diante da avaliação dos poemas foi de falta de interesse frente aos critérios, afinal estes não foram suficientemente explicados a eles e nem foi feita uma atividade de reflexão acerca daqueles. Ademais, não foi oportunizado um momento de discussão sobre esses parâmetros, com possíveis colocações dos alunos sobre os critérios, o que possibilitaria uma maior participação deles. Em consequência, a condução desse momento acabou sustentando o papel de Bruna como protagonista, além de mim, dada a minha identidade conferida pelos alunos enquanto professora, sendo nós duas as autoridades legítimas da avaliação.

Também se pode refletir, a partir desse evento, que a nota é um momento final esperado por eles. Nessa visão, a avaliação tem um caráter final – já que ocorre no final de uma unidade de ensino (ROMÃO, 2011) – o que parece acontecer nesse episódio na turma A. Mesmo que Bruna tenha aberto um momento para possíveis dúvidas, que inclusive poderiam ser discutidas comigo, isso não foi de interesse dos alunos, já que eles não foram preparados para essas situações. A nota como uma situação final é

algo característico de um discurso já sedimentado sobre avaliação, no qual essa prática é tida como o aspecto final da aprendizagem, a partir do qual, na maioria das vezes, é utilizada como um divisor entre um conteúdo e outro que, por vezes, tampouco tem relação com o anterior (PERRENOUD, 1999). Além disso, assim como presenciado na turma A, enquanto não são oportunizados momentos e atividades por meio dos quais os alunos possam de fato se colocar como protagonistas perante a sua própria aprendizagem e avaliação, muito possivelmente eles continuarão no papel de expectadores passivos desse momento. Nesse caso, independentemente da prática, e ainda que ela seja apresentada como alternativa e democrática, se não houver a participação e discussão intensa juntamente com os alunos acerca do objetivo da aprendizagem e da importância dessa ou de outra prática avaliativa, prevalecerão as inferências pautadas em insignificantes parâmetros universais de notas numéricas e de produto final.

Diante desse episódio, podemos perceber que o portfólio na aula de Língua Portuguesa permitiu o registro tanto da primeira versão quanto da reescrita dos poemas dos alunos. No entanto, nem eu, nem Bruna, nem os alunos usamos esse momento como uma oportunidade de compreensão das evoluções das produções durante o processo de escrita-reescrita. Além disso, para os alunos, teria sido interessante que os critérios fossem abordados de uma maneira reflexiva, fazendo-os notar que os aspectos contidos nesses critérios, tais quais a interlocução, o propósito, a estrutura, são relevantes para uma boa produção textual. Esse processo proporcionaria alcançar um dos objetivos do portfólio na aula de português, qual seja, o de diagnosticar, junto com os alunos, quais aspectos do uso da língua em determinado gênero cada um melhorou e quais ainda precisam ser estudados. Pelo fato de isso não ter acontecido, essa atividade do portfólio se tornou um arquivamento da primeira escrita e da produção final da turma, sustentando o discurso da avaliação com caráter.

Também no eixo de atividades de recomendações de leitura (Anexo D) a partir das leituras feitas pelos alunos em seus momentos na biblioteca³², destaca-se o protagonismo de Bruna em relação à avaliação.

³² Esses momentos referem-se a períodos nos quais a professora Bruna ia com os alunos para a biblioteca da escola. Na biblioteca, os alunos procuravam livros de acordo com seus interesses, começavam a lê-los na biblioteca e poderiam retirá-los para continuar a leitura em casa. De acordo com Bruna, ela queria que eles comessem a ter o hábito de leitura e descobrissem os seus interesses literários. Esses momentos ocorriam quinzenalmente.

Antes dessa produção escrita, Bruna e eu estávamos conversando quando surge o assunto dos critérios:

No intervalo eu e Bruna conversamos sobre o quanto a produção de recomendação de leitura pode ser significante, já que a ideia é expor as produções dos alunos na biblioteca. Quanto à avaliação, sugiro à Bruna: “Podíamos ver uma maneira dos alunos participarem da avaliação”, ao qual a Bruna responde: “É uma opção, mas só se sobrar tempo, entende? Porque as férias estão chegando” [ela se refere ao recesso das aulas de julho]. Combinamos de ver, então, como a produção iria acontecendo antes de tomar decisões. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2017).

A produção das recomendações de leitura foi a última atividade de Língua Portuguesa da turma A no 1º semestre de 2017. Durante essa atividade, em conversa com Bruna, decidimos que os critérios de avaliação seriam produzidos visando a uma perspectiva bakhtiniana, diferenciando-se, então, dos parâmetros para avaliar os poemas. Nesse processo, em um primeiro momento, destaquei alguns tópicos principais de base bakhtiniana que poderiam guiar as produções em aula e o trabalho com a língua naquele momento, quais sejam: (a) esferas da atividade humana: esferas nas quais a língua é utilizada de maneira variada, em que se dão as relações entre os parceiros da enunciação; (b) enunciados: formas de utilização da língua que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera; individuais, concretos e únicos; e (c) gêneros do discurso: situações e temas típicos da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). A partir desses tópicos, elaborei, inicialmente, um primeiro quadro de avaliação pensando no gênero que estava sendo trabalhado – recomendação de leitura.

Quadro 4 – Primeira versão dos critérios de avaliação das recomendações de leituras dos alunos da turma A

SITUAÇÃO AMPLA	O GÊNERO E AS CARACTERÍSTICAS DA SITUAÇÃO MAIS IMEDIATA	ASPECTOS TEMÁTICOS, ESTILÍSTICOS E COMPOSICIONAIS
- Em que esfera esse texto-enunciado circula?	- Qual o propósito desse texto-enunciado ser escrito?	- Sobre o que trata? (o tema)

<p>- Quais as características dessa esfera? (como essa esfera funciona no conjunto da vida social? Quais as características dos gêneros que circulam nessa esfera? Quais as características dos leitores dessa esfera? Qual o horizonte apreciativo-ideológico dessa esfera?)</p>	<p>- Quem escreve? (quem se coloca como autor?)</p>	<p>- Que posições valorativas são marcadas? (provocação, humor, seriedade, alegria, concordância, ironia...)</p>
	<p>- Onde circula?</p>	<p>- Que relações podemos estabelecer entre o enunciado e outros enunciados já-ditos?</p>
	<p>- Por quanto tempo circula?</p>	<p>- Qual o querer-dizer do autor?</p>
	<p>- A quem se destina? (qual o público-leitor / o interlocutor em mente? Qual a hierarquia social estabelecida entre os locutores?)</p>	<p>- Como se organiza a composição do gênero? (o acabamento relativamente estável)</p>
	<p>- Qual a relação do locutor com o interlocutor? O que o locutor pode prever que o interlocutor já sabe? O que o locutor pode prever como resposta do interlocutor?</p>	<p>- Quais recursos gramaticais foram empregados para alcançar o querer-dizer do autor? (o estilo)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Feito o quadro, eu e Bruna discutimos sobre ele e o que nele se apresentava. Nessa conversa, chegamos à conclusão de que esse quadro se assemelhava mais a um procedimento de estudos dos gêneros do que de fato um esquema de avaliação. Além disso, ela disse que gostaria de elaborar um instrumento com duas características principais: que pudesse ser entendido tanto por ela quanto pelos alunos e que pudesse ser relativamente aberto para que ela utilizasse em diferentes trabalhos com diferentes gêneros. Almejando alcançar esses objetivos, concordamos que

o quadro anterior poderia ser ampliado para diferentes gêneros, mas não usado tanto por ela quanto pelos os alunos, haja vista que as frases ali formuladas e certos vocabulários não seriam totalmente compreendidos por eles. Esse recurso ficou, então, como um procedimento de estudos para a professora Bruna em seus trabalhos futuros. Passamos, então, para a segunda tentativa.

A segunda tentativa foi feita através de uma adaptação do Quadro 4 e pensando no nosso olhar crítico frente ao primeiro quadro, de avaliação dos poemas, assim como no gênero *recomendação de leitura*.

Quadro 2 – Quadro de avaliação da produção escrita das *recomendações de leitura*, elaborado pela autora a partir das considerações da professora Bruna para a turma A (Reapresentação)

Tabela de avaliação da produção escrita				
	ATINGIDO	PARCIALMENTE ATINGIDO	NÃO ATINGIDO	RECOMENDAÇÕES PARA A REESCRITA
O texto está adequado ao leitor (fica clara a relação do locutor com o interlocutor? Por exemplo: jornalista-leitores do jornal; palestrante-ouvintes; leitores do livro-interessados pelo livro)?				
A apresentação do texto está adequada ao meio de circulação no qual será veiculado?				
O aluno conseguiu selecionar recursos linguísticos adequados?				
Aspectos específicos do gênero recomendação de leitura				
A recomendação de leitura				

apresenta informações básicas sobre o livro (título, autor, resumo, categoria da obra, recomendação (ou não) da leitura do livro)?				
O autor apresenta as informações básicas sobre o enredo do livro?				
O autor explica por que indica, ou não, a leitura do livro?				
O autor convence o leitor sobre a recomendação, ou não, do livro?				

Fonte: geração de dados da autora.

Nessa segunda tentativa, tentamos superar algumas problemáticas encontradas no primeiro quadro de avaliação, acerca da produção dos poemas. O quadro, então, ficou mais sucinto e direto, logo, amplo e específico, mais fácil de trabalhar em aula e adaptável para outras situações em que a professora Bruna deseje aplicá-lo.

Além disso, adotamos uma perspectiva teórica mais centrada nos gêneros do discurso bakhtinianos, sendo possível conciliar aspectos

gerais do gênero *recomendação de leitura* com características específicas que estavam sendo trabalhadas em aula.

Quanto aos critérios do quadro, esses foram pensados a partir de concepções do Círculo de Bakhtin. Assim, o critério *o texto está adequado ao leitor* tinha por objetivo analisar a interlocução nas produções dos alunos, isto é, se ficava clara a relação do locutor com o interlocutor. Já o parâmetro *a apresentação do texto está adequada ao meio de circulação no qual será veiculado* dizia respeito ao meio de circulação e composição do gênero, isto é, se a produção estava adequada à esfera mais ampla e específica. O critério *o aluno conseguiu selecionar recursos linguísticos adequados* correspondia ao estilo, às escolhas de elementos textuais e gramaticais para a construção do texto e seus sentidos. Quanto aos *aspectos específicos do gênero*, esses foram ali colocados por terem sido trabalhados em aula e, assim, mostrarem-se importantes de serem avaliados pela professora Bruna. Esses aspectos dividem-se em *a recomendação de leitura apresenta informações básicas sobre o livro; o autor apresenta as informações básicas sobre o enredo do livro; o autor explica por que indica, ou não, a leitura do livro e o autor convence o leitor sobre a recomendação, ou não, do livro*. Esses aspectos foram essenciais para atingir o objetivo da produção – uma recomendação de leitura a ser exposta na biblioteca da escola e, assim, lida por aqueles que frequentam o ambiente. Dessa forma, os critérios atuaram como uma forma de sistematização do que eu e Bruna acreditamos ser importante de ser avaliado em Língua Portuguesa nas produções do portfólio.

Esses critérios acabaram, novamente, sendo de produção e uso exclusivos meus e da professora Bruna, já que, por falta de tempo (final de semestre e proximidade das férias), acabamos não fazendo uma discussão acerca dessa elaboração e seus significados com os alunos. Abaixo tem-se um momento posterior às produções dos alunos, no qual essas já haviam sido consideradas com base nos critérios previamente definidos por mim e por Bruna:

Após a chamada, Bruna devolve aos alunos a reescrita das recomendações de leitura e as notas dessa produção. Ela avisa que o documento irá para o portfólio. Vários alunos conversam sobre assuntos paralelos. Bruna vai devolvendo trabalho por trabalho. Os alunos olham as suas notas e guardam os trabalhos, ou deixam embaixo da mesa, sem olhar qualquer marcação ou comentário.

Bruna avisa que, quando eles voltarem de férias, as recomendações de leitura serão expostas na biblioteca. Jessica diz: “a minha não vai não”, enquanto Daniel pergunta: “quantos dias de férias?” e Bruna fala: “você não sabe quantos dias tem de férias? São 15 dias”. Ele então pergunta o que ela vai fazer nas férias e ela diz que vai trabalhar. Bruna interrompe esse assunto e pergunta se algum aluno tem dúvida, mas a maioria já havia guardado suas produções. Ela então avisa que eles irão ver um filme e, antes mesmo de ela falar o nome do filme [Escritores da liberdade], os alunos se agitam, levantam e comemoram em voz alta”. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/07/2017).

O exemplo apresentado serve para corroborar as discussões já retomadas de Romão (2011) e Antunes (2007), autores que problematizam atitudes nas quais o aluno é alvo de uma determinada avaliação, quantificada em nota. Além disso, nesse episódio fica atestado o caráter final da avaliação, não só por conta de esse ter sido o último dia de aula do semestre, mas também pela atitude dos alunos da turma A, que ao receberem suas produções, apenas olharam as notas e as guardaram. Como pontua Antunes (2007), a avaliação pode adquirir um caráter exclusivamente retrospectivo quando o prospectivo, isto é, as decisões futuras, é excluído em detrimento somente da avaliação do que foi alcançado previamente. Nesse caso, pode-se inferir que o esforço e a intenção de Bruna ao fazer as anotações ajudaram a refletir sobre suas próximas tomadas de decisão; no entanto, para os alunos da turma A, o recebimento daquele documento cuidadosamente revisado por Bruna constituiu-se em mais um ritual final, após o qual se começaria outro eixo de estudos. Essas atitudes mostram o quanto uma nova cultura de avaliação precisa ser criada nas escolas se almejamos que alunos e professores tenham condutas diferentes em relação a essa prática.

Em momento posterior, no mesmo dia, eu e Bruna conversamos sobre os critérios de avaliação da recomendação de leitura. Perguntei a ela o que ela pensava sobre a eficácia deles:

Bruna diz que gostou muito dos critérios de avaliação da recomendação de leitura, que os usou na avaliação e que estes ficaram mais claros do que os parâmetros dos poemas. Eu pergunto, então, por que ela não os mostrou aos alunos e ela diz: “achei

melhor ir direto pro portfólio e, se eles não entenderem, eles perguntam”. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/07/2017).

Para Bruna, os critérios constituíram-se em um guia importante para a sua prática avaliativa. Eles a ajudaram nas suas inferências e foram importantes na sua tarefa de avaliar. Seu protagonismo volta forte à cena e está presente em suas ações e considerações sobre a atividade, mostrando que, apesar dessa avaliação ter feito com que ela refletisse sobre a sua própria prática, não teve a mesma reverberação nos alunos. Mesmo que Bruna tenha considerado a reação-resposta dos alunos para a elaboração dos parâmetros do Quadro 2 em relação ao Quadro 1, ao não compartilhar com eles os critérios, as decisões acerca da avaliação permaneceram somente como parte do trabalho da professora. Ainda, ao colocarmos os parâmetros no portfólio, tornamos quase inexistente a possibilidade de os alunos nos abordarem para tirar suas dúvidas em relação ao modo como foram construídas as inferências em relação aos seus desempenhos. Além disso, os critérios, se elaborados, compartilhados e discutidos com os alunos previamente, poderiam ter-lhes auxiliado e lhes feito compreender quais aspectos da língua eram importantes de serem considerados durante suas produções. O fato de termos estudado outro gênero – a recomendação de leitura – linguisticamente diferente do poema, abriu a oportunidade de fazermos uma reflexão com os alunos sobre os diferentes repertórios linguísticos que eles usaram nesses dois gêneros distintos, bem como de suas evoluções e dificuldades na escrita, aspectos esses que teriam sido relevantes para o portfólio em Língua Portuguesa, mas que, no entanto, não foram contemplados.

Em situação posterior, falei com Bruna sobre a avaliação centrada na professora e sobre a possibilidade de compartilhamento e discussão de critérios com alunos, buscando evidenciar como isso está presente em suas práticas. Ela revelou, então, que:

Não faço tanto com tanta frequência assim, é difícil. Mas às vezes eu faço, eles mesmos darem né, a sua nota, se autoavaliarem, verem os critérios de avaliação. Ou então, dar uma nota pro colega né. Mas é difícil, se faço isso só com os mais velhos, 9º ano. (ENTREVISTA COM BRUNA, 1º/11/2017).

Ecoando discursos sociais legitimados, conforme a professora Bruna relatou, a avaliação e os parâmetros usados nessa prática são de sua responsabilidade na maior parte do tempo. Ela considerou difícil esse trabalho colaborativo com os alunos e disse que, quando faz esse tipo de atividade, faz com os estudantes do 9º ano, inferindo-se que, por serem mais velhos, pode ser dada a eles maior autonomia.

É importante frisar, no entanto, que envolver os alunos na avaliação não exclui do professor a responsabilidade quanto ao processo avaliativo (VILLAS-BOAS, 2012). Ainda cabe ao professor compreender os avanços e as dificuldades dos alunos para decidir os passos a seguir. Assumir o aluno como parceiro desse momento significa dar-lhe oportunidades de acompanhar o próprio processo de aprendizagem, compreendendo, ao longo do tempo, o seu crescimento; afinal, o trabalho pedagógico é feito pensando no próprio aluno (VILLAS-BOAS, 2012).

As atitudes tanto de Bruna quanto dos alunos da turma A resultam de um sistema sedimentado, que, ao longo da história escolar, constituiu-se em torno da avaliação. A prática avaliativa durante muito tempo foi, e ainda é, permeada por um conjunto de valores que envolvem todos aqueles que participam do ensino. Perrenoud (1999) afirma que existem procedimentos habituais de avaliação nas escolas – sendo um desses a aplicação de uma avaliação ao final de uma parte do programa, a partir da qual, então, se dá uma nota ou conceito – que, por uma força conjunta da instituição, da família e dos próprios professores e alunos, acabam sendo reproduzidos e sustentados (PERRENOUD, 1999). Nesse viés, diversos estudos já foram empreendidos visando a problematizar e desconstruir os papéis dos envolvidos na avaliação. Os PCNs (BRASIL, 1998) ressaltam a importância de se produzir avaliações que possibilitem que o aluno tome consciência sobre o que sabe e sobre o que ainda deve aprender, o que lhe dá a oportunidade de refletir sobre seu próprio desempenho. E o portfólio mostra-se como uma dessas práticas avaliativas. Especificamente em Língua Portuguesa, ao arquivar e permitir a reflexão sobre produções escritas, leituras e demais atividades em Língua Portuguesa, o portfólio pode ser uma prática através da qual o aluno desenvolve a sua autonomia para perceber quais são suas dificuldades e quais foram seus sucessos durante suas produções. Ao mesmo tempo, o professor, ao acompanhar o desenvolvimento do portfólio e dos alunos, pode também planejar suas próximas ações. Assim, o professor tem como uma de suas responsabilidades buscar informações sobre a aprendizagem para redimensionar o seu ensino e reorganizar a prática pedagógica (BRASIL, 1998). De acordo com o documento, há uma relação intrínseca entre todos

os participantes do processo avaliativo (BRASIL, 1998). Também Simões et al. (2012) colocam que

A avaliação centrada nos julgamentos do professor sinaliza que o próprio aluno é incapaz de assumir sua aprendizagem como uma responsabilidade também sua. [...] afinal, sem movimentos ativos do próprio sujeito que aprende, não haverá construção de conhecimentos. (SIMÕES et al., 2012, p. 127).

Sendo assim, também os alunos têm seu papel na avaliação, que, mesmo sendo distinto daquele do professor, é importante para a compreensão da aprendizagem. Ainda segundo Simões et al. (2012), a avaliação é uma “atividade processual, contínua e sinalizadora de que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada por todos na sala de aula” (p. 127). No entanto, a concepção de que o professor é a autoridade na avaliação está tão enraizada que, mesmo desconstruindo e problematizando os papéis em sala de aula, ainda são fortes as atitudes de professores e alunos pautadas em uma visão de avaliação que é controlada pelo professor.

Corroborando Simões et al. (2012), foi possível perceber que também para os alunos a professora Bruna é a autoridade na sala de aula quanto à avaliação. Os alunos da turma A não a questionam quanto a suas notas porque ela tem o status de avaliadora, o que eles respeitam. Em entrevista, perguntei para Cristiano o que é avaliação na opinião dele, e ele me respondeu: “*é aquela coisa que o professor faz pra, pra nos dar a nota, né?*” (ENTREVISTA, 11/12/2017). Isso demonstra uma visão de que avaliar é trabalho conduzido pelo professor – já que é ele quem faz – a partir do qual se quantifica o desempenho do aluno através da nota. Também Jessica, ao comentar sobre a mesma pergunta, falou que “*é a prova eu acho... É a nota no final, que o professor te dá no final, eu acho*” (ENTREVISTA, 11/12/2017). Jessica relacionou a avaliação a aspectos como a prova e a nota, ambos conduzidos pelo professor, ou seja, a nota é algo que o professor dá aos alunos baseado em seu desempenho em uma prova. Quanto à definição de critérios, perguntei a Cristiano o que ele achou das tabelas de avaliação que estavam nos portfólios. Ele me disse, então: “*que tabelas? [pausa] ah, aquelas tabelas que tinha, ah, lembrei. Não sei, é pra sora dar nota*” (ENTREVISTA, 11/12/2017). Nesse caso, para eles, os critérios de avaliação são de responsabilidade da professora Bruna. Mesmo eles tendo sido disponibilizados aos alunos, o fato de não terem sido discutidos ou trabalhados com eles revela que as decisões em

volta dos parâmetros pertenciam à professora. Essas atitudes nas quais as decisões que dizem respeito à avaliação são centradas na figura da professora fazem parte de discursos já socialmente legitimados. No que diz respeito a esta investigação, todos os participantes acabaram esbarrando em práticas consagradas de avaliação (LUCENA, 2006), mesmo que o portfólio propusesse alternativas. Sendo assim, os próprios alunos e professoras deram continuidade a esses discursos.

Novamente vê-se o quanto teria sido importante discutir os critérios para os alunos saberem não só como eles estavam sendo avaliados, mas também para que eles compreendessem os aspectos linguísticos que são considerados importantes nas suas produções em Língua Portuguesa. A partir disso, eles poderiam ter analisado os textos que tinham em seus portfólios durante esse período e refletido sobre quais aspectos eles ainda precisariam estudar e quais já haviam conseguido alcançar. Esse tipo de prática pode ser relevante ao fazer com que o aluno não apenas produza um texto, mas pense e reflita sobre suas próprias produções e, ao compará-las, desenvolva um olhar no qual possa dizer o que está melhor e o que ainda pode melhorar. Isso também teria sido importante para Bruna, que, enquanto professora, poderia replanejar sua prática para contemplar as dificuldades dos alunos. No entanto, o fato de reflexões como essas não terem sido feitas, mesmo o portfólio dando abertura a isso, fez com que discursos socialmente legitimados reverberassem mais fortemente no contexto da turma A, e, assim, esses elementos do portfólio acabaram não sendo contemplados, sustentando, nos alunos, a visão de avaliação relacionada à nota e a um produto final.

Por outro lado, em outra situação na turma A, viu-se a professora Bruna compartilhando os critérios de avaliação com os alunos – mesmo que essa atividade não tenha sido conduzida de maneira a fazer com que os alunos participassem da elaboração dos parâmetros –, possibilitando-lhes o conhecimento prévio de como se daria a avaliação, em vez de possibilitá-lo somente ao final. Esse momento aconteceu no último eixo de atividades do portfólio, enquanto a turma estava estudando valores humanos. Nesse cenário, a turma foi dividida, por sorteio, em grupos. Cada grupo ficou responsável por um valor humano (amizade, honestidade, respeito, justiça e solidariedade), que deveria ser pesquisado e, então, apresentado aos colegas. Também nesse eixo de atividades do portfólio, a professora Bruna e eu elaboramos os critérios de avaliação colaborativamente:

Quadro 3 – Critérios de avaliação das apresentações orais elaborados pela autora a partir das considerações da professora Bruna, para a turma A (Reapresentação)

AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL			
	ATINGIDO	PARCIALMENTE ATINGIDO	NÃO ATINGIDO
- Realiza o objetivo proposto na atividade.			
- Adequa sua fala à situação, falando claramente e sendo compreendido pelos colegas.			
- Escolhe recursos linguísticos adequados à situação (exemplo: vocabulário).			

Fonte: geração de dados da autora.

Esse quadro, voltado para a produção oral, cumpriu os propósitos aos quais se destinou, que eram de: avaliar se os alunos alcançaram o objetivo da atividade, isto é, tratar de valores humanos e apresentar exemplos; analisar se conseguiram falar de maneira clara e de forma a serem compreendidos pelos colegas; e perceber se suas escolhas linguísticas, como de vocabulário, foram adequadas para a situação. Bruna achou o quadro excelente, revelou que foi o que mais gostou e disse que: “vou continuar usando com certeza” (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 30/08/2017). Ressalva-se, no entanto, que a produção desse quadro não teve tanto embasamento teórico quanto o anterior, faltando um estudo mais aprofundado sobre o gênero *apresentação oral* para que outros elementos pudessem ser considerados e avaliados.

Os alunos da turma A ficaram sabendo dos critérios de avaliação no dia da apresentação, momento em que Bruna os expôs em voz alta, conforme segue:

A turma se organiza em círculo, arrastando as mesas e as cadeiras. Os alunos conversam bastante.

Os alunos do meu lado me incluem no círculo. Bruna também faz parte do círculo e está com a sua chamada. Ela espera até os alunos se acalmarem em seus lugares. Após isso, ela diz que eles vão começar as apresentações. Ela avisa que vai marcar na chamada todos aqueles que participarem. Ela diz, então: “eu vou dar nota pra vocês, o que eu vou avaliar é o seguinte, pessoal... Silêncio gente... Eu vou ver quem conseguiu falar do tópico que foi sorteado, vou ver se vocês falam claramente, pausadamente, tá? Porque a gente tem que entender o que vocês falam. E vou ver se vocês usam as palavras certas, não pode ficar falando palavrão, falando de qualquer jeito, tá?”. Anitta reclama, então, falando: “mas, sora, quando eu fico nervosa eu falo muito rápido, e tu vai dar nota?” Ao que Bruna responde: “mas por que tu estás nervosa? São teus colegas, tu conheces eles” e Anitta diz: “mas mesmo assim, a gente não tá acostumado”. Bruna fala que: “tudo bem, eu vou ver se vocês se esforçaram para falar claramente, mas não precisam ficar nervosos”. Depois, Daniel fala: “eu não vou apresentar isso aí não”, ao que Bruna pergunta: “por que não?” e ele diz: “porque eu não quero, eles vão apresentar”, fala apontando para os outros meninos de seu grupo, que não dizem nada. Bruna, então, diz: “você vai ficar sem nota”, ao que ele não responde e cruza os braços. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2017).

Bruna compartilhou com os alunos os critérios de avaliação antes de eles apresentarem; assim, eles ficaram sabendo como seriam avaliados. Essa atitude foi diferente dos outros eixos de atividades do portfólio, nos quais os alunos ficaram sabendo os parâmetros depois de suas produções. Mesmo que Bruna tenha exposto os critérios minutos antes das apresentações, isso demonstra uma preocupação dela em esclarecer aos alunos o que é importante ou não na avaliação da produção oral. Além disso, Anitta questiona um dos critérios, o que revela que a aluna busca, mesmo que individualmente, negociar o critério de adequação da fala à situação (falar pausadamente e claramente) ao que de fato acontece nessas apresentações, já que é comum o nervosismo quando esse tipo de produção oral ainda não é algo corriqueiro na sala de aula. A partir dessa colocação de Anitta, Bruna mostra entender e flexibilizar o parâmetro

durante a avaliação. Considerando esse episódio, vemos que existem possibilidades de os alunos se colocarem frente à sua própria avaliação e à decisão de critérios.

Conforme Villas-Boas (2012, p. 32),

Com o cuidadoso acompanhamento dos professores, eles são convidados a participar da definição dos critérios de avaliação do seu trabalho e a aplicá-los. Isso lhes possibilita compreender onde estão em termos de aprendizagem e o que deles é esperado. Esse envolvimento é feito considerando-se a idade e o nível de desenvolvimento dos alunos. Desde pequenos eles podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender.

A partir dessa constatação, pode-se depreender que um dos desafios dessa prática foi justamente a participação dos alunos, tanto em momentos de decisão conjunta com a professora sobre as atividades e suas avaliações quanto nos momentos de reflexão e autoavaliação. Isso ficou evidente, por exemplo, na definição dos critérios de avaliação. Durante a elaboração dos critérios, eu e Bruna comentamos, discutimos e os estudamos com o objetivo de que os critérios passassem o recado sobre avaliação em Língua Portuguesa que queríamos, qual seja, de língua perpassada por aspectos das práticas sociais. Esses episódios foram de reflexão minha e de Bruna, que participou com suas considerações e com as adequações que achava necessárias para a turma A; no entanto, como os alunos não participaram desses momentos, para eles a avaliação ainda se relacionou a uma nota atribuída ao final.

Ademais, após a finalização do portfólio, a análise sobre o progresso de cada aluno foi feita somente pela professora Bruna, que utilizou os portfólios para refletir sobre o desenvolvimento dos alunos em Língua Portuguesa, enquanto os alunos não tiveram esse momento final, no qual eles pudessem analisar as suas evoluções na escrita, oralidade e leitura. Ao não se engajarem em atividades que os fizessem refletir e compreender os diferentes usos que fizeram da linguagem nos diferentes gêneros, os alunos continuaram vendo o portfólio como mais uma prática de caráter final e de propriedade da(s) professora(s).

Aspectos como os vivenciados na turma A durante a produção do portfólio demonstram a importância de planejar essa atividade pensando em possibilidades de participação dos alunos, já que, para eles, colaborar com a definição de critérios de avaliação, por exemplo, é algo novo. Os episódios narrados também revelam que, se eu e Bruna tivéssemos conversado mais sobre a participação dos alunos e seu protagonismo no portfólio, bem como se tivéssemos melhor nos preparado para compartilhar as decisões com eles, propondo atividades nas quais eles se posicionassem quanto à sua avaliação, talvez alcançássemos mais sucesso na descentralização do protagonismo, que acabou permanecendo tanto nela quanto em mim.

Sendo assim, mesmo que os pressupostos teóricos acerca do portfólio indiquem que o professor pode ser um facilitador da aprendizagem e da avaliação enquanto o aluno também pode assumir responsabilidades e protagonismo sobre sua aprendizagem, podemos perceber que, no contexto da turma A, os atores ainda pautaram suas ações em discursos socialmente legitimados sobre avaliação, sustentando o protagonismo da(s) professora(s) perante os alunos.

Tendo discutido o protagonismo dos participantes da turma A durante a prática do portfólio, na próxima seção abordo algumas práticas autoritárias e discursos socialmente legitimados que tomaram forma durante o portfólio.

4.2 O PORTFÓLIO, A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RESSONÂNCIA DE PRÁTICAS AUTORITÁRIAS NA *ESCOLA CIDADÃ*

Nesta seção, busco discutir a relação portfólio, avaliação da aprendizagem e práticas autoritárias ocorridas na turma A da *Escola Cidadã*, a partir de uma perspectiva que vê essas práticas autoritárias como fruto de discursos já legitimados socialmente pelos alunos, professores, comunidade escolar e, por vezes, demais setores da sociedade.

O portfólio, por ser uma prática avaliativa pautada na construção de sentidos sobre a aprendizagem, visa a focar o todo do processo e não somente partes. É uma “[...] alternativa que ajuda a sistematizar o acompanhamento e a avaliação dos professores [...]” (SANTOS; PORTO, 2010, p. 10). Contrapõe-se, então, a avaliações pontuais, como provas, nas quais o que é avaliado é o desempenho naquele determinado momento, a partir de inferências feitas pelo professor, geralmente em períodos previamente estabelecidos. Sendo assim, o portfólio diferencia-

se porque tem como pressuposto um olhar reflexivo, que parte tanto do professor quanto do aluno, para o processo de aprendizagem que se dá ao longo de um tempo. Não excluindo outras formas de avaliação, mas, sim, podendo ser uma maneira de complementá-las, o portfólio é caracterizado como uma prática que visa ao crescimento do aluno e à análise do processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor coordena o trabalho pedagógico e facilita a aprendizagem (VILLAS-BOAS, 2012), enquanto o aluno é, também, protagonista da prática, buscando adquirir, ao longo do trabalho, a sua autonomia.

No ensino de Língua Portuguesa na escola, o portfólio pode ser uma prática avaliativa desenvolvida com o intuito de contemplar o processual da aprendizagem por meio de atividades que deem conta de distintos usos da língua, de forma a abarcar, através de diferentes gêneros do discurso, a heterogeneidade da leitura, da escrita e da oralidade. O portfólio, dessa maneira, pode ser desenvolvido para ajudar a analisar, por exemplo, a “dimensão processual da escrita, cujo *modus operandi* remete a um percurso no tempo, a uma sucessão de atos e avaliações [...]” (SIGNORINI, 2001, p. 125). Para isso, o professor pode adequar seu olhar aos usos situados da linguagem. Nesse âmbito, deve-se cuidar para que as práticas avaliativas deem o recado que realmente se quer passar, isto é, o de uma avaliação preocupada com a aprendizagem do aluno e com a sua performance em atividades que relacionam o uso da língua a práticas sociais (LUCENA, 2014).

Ainda que a avaliação venha sendo discutida em cenários acadêmicos e escolares com o intuito de criar alternativas para envolver os alunos nas suas próprias avaliações, o discurso acadêmico parece ainda estar muito longe da realidade das salas de aula. A tão recorrente ideia de “facilitar a aprendizagem” ou tornar o aluno “protagonista da prática” não é objetivo simples de ser atingido em cenários em que professores, equipe diretiva e instituições não foram preparados para isso. Além disso, importa pensar de que modo essas premissas estão relacionadas com os objetivos de ensino e de aprendizagem de cada cenário específico e dos usos situados da linguagem. Se, por um lado, o portfólio se constitui como uma prática democrática que pressupõe perceber a subjetividade dos envolvidos, o que persistiu na turma A, contraditoriamente, por vezes, foram práticas autoritárias, excludentes e classificatórias, próprias das agendas de políticas educacionais que ainda permanecem ditando as práticas de avaliação na escola. A ameaça por meio da avaliação, por exemplo, às vezes é usada como recurso para conter conflitos em sala de aula, uma vez que o modelo educacional não atende às demandas e às

expectativas da juventude; e a prova, tão enraizada no contexto escolar, é vista como um instrumento praticamente obrigatório de avaliação.

Frente a esses aspectos, torna-se relevante discutir o conceito de validade tal qual abordado por Scaramucci (2011). Segundo a autora, validade é um termo que perpassa as práticas avaliativas e refere-se aos usos que fazemos de um determinado teste e se as interpretações que realizamos dele são justificáveis (SCARAMUCCI, 2011), isto é, se os testes que fazemos permitem as interpretações e usos que fazemos deles. A validade, então, é “um argumento relativo à interpretação e uso” (SCARAMUCCI, 2011, p. 111), sendo um conceito usado para refletir se a avaliação “mede” o que pretende e quais os efeitos retroativos e consequências sociais que tem o teste (SCARAMUCCI, 2011). Assim, tendo em vista os propósitos do portfólio – tal qual a compreensão da aprendizagem de forma processual, sendo uma alternativa para além de provas e testes e, mais especificamente, uma maneira de interpretar o quanto os repertórios linguísticos dos alunos ampliaram-se, ao longo de determinado período, em Língua Portuguesa –, importa problematizar o quanto essa prática avaliativa pode se constituir como um processo alternativo de avaliação, distanciando-se de instrumentos pautados pela classificação em notas e autoritarismo.

Com base nos dados deste estudo, no contexto da turma A, emergiram situações em que se pode identificar atitudes e ações que se relacionam a uma prática autoritária de avaliação. Dentre elas, tem-se os momentos em que a avaliação em si – ou a ameaça de uma prova – foi usada para disciplinar os alunos. No episódio abaixo, a turma estava trabalhando com o poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira (Anexo E), quando a professora Bruna escreveu no quadro 10 questões sobre esse texto. A princípio, a atividade seria no caderno e não avaliativa, como narrado a seguir:

Após Bruna ler o poema em voz alta, ela vai perguntando sobre o vocabulário e os alunos vão respondendo o que eles sabem. A professora vai, então, comparando as atitudes de um bicho às de uma pessoa. A turma conversa sobre outros assuntos, falando muito alto. Quando Bruna termina, ela pede para que os alunos copiem as questões que ela vai escrever no quadro no caderno e respondam individualmente. Ela começa a escrever no quadro e a turma continua conversando. Depois que ela termina de escrever as perguntas no quadro, ela senta em sua mesa. Nesse

momento os alunos começam a copiar as perguntas no caderno. Bruna levanta e caminha entre as mesas, olhando os cadernos. Ela chama atenção de Daniel e André que estão conversando e não estão copiando; eles continuam conversando, mas diminuem a voz. Bruna, então, diz para Daniel mudar de lugar e indica a mesa para ele. Ele não vai em um primeiro momento, mas depois pega sua mochila e troca de lugar. A turma volta a conversar. Bruna vai para a frente do quadro e diz: “eu vou olhar todos os exercícios e dar nota. Escrevam numa folha para entregar. Quem não tiver feito eu vou anotar” e senta em sua mesa. Maria Augusta reclama: “a culpa não é minha que eles tão conversando, eu não tô conversando, sora!”. Bruna não responde. Cristiano diz: “mas eu não posso arrancar essa folha do caderno, tem coisa escrita atrás” e Bruna pergunta: “quantas perguntas tu já copiaste?” ao que Cristiano responde: “só uma”. Bruna fala, então, para ele escrever de novo. Cristiano se vira e pede uma folha para outro colega, que arranca do caderno e a alcança para ele. Após isso, os alunos diminuem as conversas. Jessica levanta e vai tirar dúvidas com a professora; logo depois André faz isso também”. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2017).

Nesse cenário, pode-se perceber que uma atividade que era de ensino acabou virando, estritamente, uma prática de controle. Com o intuito de diminuir as conversas em sala de aula e engajar os alunos na tarefa, Bruna decidiu que a atividade iria passar a valer nota. Nesse caso, diante de uma falta de envolvimento com a atividade, Bruna reproduz um discurso social mais amplo, que confere à avaliação o propósito de engajar os alunos na atividade proposta por meio da iminência de uma nota. Além disso, a avaliação, assim, não está mais ligada ao ensino e aprendizagem de português, mas sim ao disciplinamento social dos alunos, ou seja, nesse momento não é avaliada a capacidade dos alunos de leitura, compreensão e interpretação do poema, mas sim de comportarem-se segundo um padrão estabelecido em sala de aula, no qual a atenção é voltada para a professora, ratificando o seu protagonismo. Logo, nesse episódio importa o fazer ou não fazer a atividade, e não a avaliação da aprendizagem das práticas de linguagem naquele campo situado.

Esse aspecto concorda com a discussão de Lucena (2006), que diz que

As práticas avaliativas passam a ser desenvolvidas não mais como uma atividade de ensino propriamente dita, mas, sim, como uma prática disciplinadora, que pode auxiliar na manutenção do controle dos alunos e da atenção do aluno. (LUCENA, 2006, p. 138).

Atitudes como essa, que visam a disciplinar os alunos, acabam desvinculando a avaliação de um de seus aspectos primordiais, que é o de avaliar a aprendizagem, e não o comportamento. Segundo Favarão (2012, p. 50),

Alguns professores creem que o fato de atribuir pontos, aos estudantes, para cada atividade realizada é uma maneira de controlar a indisciplina, porém condiciona-os a fazerem as tarefas propostas em função da obtenção da nota e não tendo por objetivo a superação das dificuldades e a aprendizagem desejada.

O uso das atividades de aula como avaliações para disciplinar os alunos não pode, no entanto, ser visto de maneira simplista. Essa atitude está tão enraizada no contexto escolar que, por vezes, o professor acaba fazendo essa escolha pela simples reprodução de uma ação que é já sedimentada e faz parte de padrões avaliativos correntes na sala de aula. A professora Bruna, em um momento no qual já havia pedido aos alunos silêncio, sem ser ouvida, viu como única saída para a falta de engajamento deles fazer aquele trabalho valer nota, já que assim eles se focariam mais na atividade e acabariam fazendo silêncio. Tal conduta fez com que a aula, ao sair da organização prevista pela professora, voltasse à sua estrutura inicial e idealizada, centrada na sua figura. O uso da avaliação para controlar os alunos e os levar a fazer a atividade reflete-se também nas ações deles, afinal os próprios estudantes acabam somente se empenhando nas aulas se forem avaliados e receberem a nota. A avaliação acaba, então, relacionada a outros aspectos de sala de aula que não a aprendizagem, como demonstra o excerto narrado anteriormente.

Cabe aqui questionar e problematizar que recursos o professor, no ensino público, tem para motivar os alunos a ponto de não usar a avaliação como uma prática que vá além de avaliar a aprendizagem. Se há

momentos nos quais Bruna usa a avaliação com outros objetivos, e se os alunos apenas se engajam na aula se forem avaliados, é porque eles próprios estão respondendo a um discurso mais amplo que perpassa não só a realidade da *Escola Cidadã*, mas também outros contextos escolares nos quais o ato de avaliar também é um ato de disciplinar.

Também em outro momento a professor Bruna faz uso da avaliação como instrumento autoritário. Pode-se perceber essa atitude na vinheta a seguir:

Bruna distribui os livros didáticos para os alunos. Ela pede que eles leiam o texto *O naufrágio*. Os alunos vão lendo em voz baixa. Depois de uns 5 minutos, ela pergunta se eles já terminaram de ler. André responde que nem começou. Ela não fala nada e pergunta se alguém tem dúvida quanto aos vocabulários. Eles não falam nada. Bruna diz, então, que vai escrever no quadro algumas questões de compreensão que eles devem responder no caderno individualmente. Enquanto ela está escrevendo as questões, de costas para a turma, Daniel, André e Cristiano ficam trocando lápis e caneta. Cristiano fala, dirigindo-se a Daniel: “você pegou minha caneta e não devolveu, não vou emprestar mais nada, ninguém devolve, depois eu fico sem”. Daniel responde: “eu não peguei nada!”. Cristiano reclama em voz baixa e Jessica diz: “esses dias eu emprestei meu corretivo e nunca mais voltou!”. Vários alunos começam a falar ao mesmo tempo, em voz alta, sobre essa questão dos materiais; alguns também levantam de suas mesas e caminham pela sala, até Bruna se virar para turma e dizer: “que gritaria é esse hein? Podem se sentar! Podem separar uma folha do caderno e entregar essas questões porque vai valer nota!”. Os alunos ficam surpresos e, em silêncio, começam a copiar. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2017).

Essa vinheta reflete outra situação na qual uma atividade de ensino e aprendizagem acaba tornando-se uma avaliação com o intuito de repreender os alunos frente à desordem que estava acontecendo na turma, ou seja, tem-se uma avaliação que não estava programada, mas que foi instituída como um recurso para resolver o conflito em sala de aula. Além disso, a postura da professora Bruna tem impacto nos alunos, porque,

conforme visto, é só a partir dessa ameaça que eles de fato começam a realizar o exercício. Segundo Luckesi (1996, p. 21), esse é um “uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos”, isto é, “a utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos” (LUCKESI, 1996, p. 21-22). Concordando com isso, Lucena (2006, p. 142) coloca que “a avaliação aparece desconectada do processo de ensino, funcionando como instrumento de pressão e poder diante dos alunos”.

Essas atitudes de sala de aula dão-se em um círculo, isto é, as ações e reações dos participantes reforçam e mantêm esse comportamento. Enquanto a professora Bruna sabe que, em situações como essa, os alunos da turma A só vão se engajar na tarefa se ela for avaliativa, também os alunos só respondem e se envolvem na atividade ao saber que ela vai valer nota, fazendo com que ambos os lados reproduzam “padrões de conduta esperados” (LUCENA, 2006, p. 145) e contribuindo para a manutenção desses discursos. Apesar de a professora Bruna estar usando a avaliação, nesse caso, como um instrumento de disciplina, o seu propósito não é unicamente controlar a turma, mas também fazê-los responder à atividade da aula de Língua Portuguesa. Há uma preocupação da professora de que os alunos, de uma forma ou de outra, se engajem na atividade da aula. Entretanto, em casos nos quais a avaliação é usada de forma coercitiva e autoritária, acaba-se perdendo um dos propósitos do ensino, qual seja, o de promover a dedicação dos alunos aos estudos por meio de uma aula significativa que contemple os objetivos da aula de Língua Portuguesa e os desejos e intenções pedagógicas de Bruna e dos alunos, e que tal dedicação não seja através de punição.

Se o portfólio aparece como uma alternativa de avaliação tida como mais democrática, muitas vezes essa caracterização não se materializou no contexto da turma A – o que corrobora investigações como a de Lucena (2006), que pesquisou as razões pelas quais professoras de língua inglesa avaliavam seus alunos, percebendo que “a interação na sala de aula é marcada pela tentativa de motivar e fazer com que os alunos participem e se envolvam, mesmo que isso se manifeste de uma forma antidemocrática” (LUCENA, 2006, p. 142), evento semelhante ao que aconteceu na ocasião narrada na sala de aula de Língua Portuguesa da turma A.

O fato de os alunos só se engajarem nas aulas quando elas são avaliativas também nos leva a refletir sobre os motivos pelos quais isso acontece. Luckesi (1996) coloca que por vezes os conteúdos de aula não parecem importantes, significativos e prazerosos para os alunos, muitas

vezes se apresentando desconectados de suas realidades, fazendo com que, somente quando estão ameaçados por uma avaliação, como uma prova, eles se dediquem aos estudos (LUCKESI, 1996). E não é fácil alterar essas práticas, visto que elas já estão impregnadas na cultura escolar (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Como conta Bruna,

Às vezes tu pensas também que a tua, tu planeja a tua aula e tu fala assim meu Deus, isso aqui eles vão adorar, chega lá e eles não gostam também, né, tem muito disso... Às vezes tu planeja uma aula com o que eles gostam, com coisas da realidade, mas às vezes a gente se decepciona também, porque aquilo que tu fizesse eles não gostaram, né. Aí tens que abortar, muita coisa tens que abortar né. Não dá, vai naquela expectativa e tem coisas “ah, eles vão adorar isso aqui”, “meu Deus, isso aqui eles vão fazer”, aí não empolgou, não deu... Enquanto às vezes tu dá um exercício de vocabulário e gramática e eles gostam, né, eles se empolgam. E quando eu me formei, quando eu formei, meu Deus do céu, aí, vai ser tudo uma maravilha, tu vais planejar aqui, tu vais lá pra sala de aula, e a gente vê que na realidade não é bem aquilo, muita coisa tens que adaptar de acordo com eles, com o que eles gostam mais, com o que chama mais atenção. (ENTREVISTA COM BRUNA, 1º/11/2017).

Considerando essa fala de Bruna, podemos ver que a aula de português é perpassada por diferentes concepções de língua, isto é, diferentes conceitos de língua guiam a professora nos momentos de preparar as atividades de português para a turma A. Ao dizer que por vezes ela planeja as aulas de acordo com o que os alunos vão gostar, isto é, enfocando usos que ela acredita que provavelmente estão inseridos nas vidas dos alunos, ela demonstra uma prática voltada ao que ela sabe – ou idealiza – da realidade dos alunos e dos contextos em que estão inseridos, ou seja, suas práticas sociais que, inevitavelmente, são perpassadas por usos da linguagem. No entanto, ao colocar que os alunos também se interessam por atividades gramaticais, de vocabulário, ela destaca uma concepção de língua mais voltada para a abstração. O fato de os alunos da turma A às vezes interessarem-se pelas atividades mais estritamente de elementos linguísticos e não outras que poderiam ser de seus gostos

pode ter diversos motivos. Dentre eles, tem-se o fato de que, historicamente, o gênero *aula de português* solidificou-se a partir de uma visão de “ensino de gramática” na qual o professor é o responsável por ensinar os alunos a “falar e escrever corretamente”. Por esse discurso estar já sedimentado, sendo sustentado pela comunidade escolar, os próprios alunos esperam isso de uma aula de português. Outro motivo possível de seu engajamento nas aulas de gramática é a questão de que, por vezes, os alunos mesmos são constituídos por discursos socialmente legitimados nos quais “saber português” é saber a norma, é “saber falar” e “saber escrever” “bem” – sendo que esse “bem” muitas vezes se refere à adequação às regras da gramática normativa (SAVIOLI, 2000) – o que acaba justificando exercícios nos quais se estuda somente gramática.

Percepções como essas indicam a relevância de estudos situados sobre o ensino de português. A Linguística Aplicada, além de afirmar a importância de a aula de português ser pautada em usos da linguagem, também precisa discutir esses discursos mais amplos nos quais os próprios alunos são formados e que os fazem, por vezes, preferir atividades puramente gramaticais a outras que possivelmente contemplariam seus interesses. Ao demonstrar que o fato de um determinado conteúdo estar mais alinhado com a vida dos alunos não necessariamente significa engajamento, pode-se entender a complexidade de elementos que o professor cotidianamente tem que lidar na escola.

Mesmo que Bruna tenha uma preocupação em fazer com que os alunos se interessem pelas aulas, essa atitude não exclui a possibilidade de que, em certos momentos, a avaliação seja usada de maneira autoritária e de outras formas que não contribuem para a aprendizagem. A realidade escolar não só é complexa, é, também, por vezes, contraditória, especialmente quando são contrapostos ações e dizeres de professores e alunos (FAVARÃO, 2012). Pode-se ver que Bruna tem preocupação com o aprendizado dos alunos e com a maneira pela qual eles se envolvem nas atividades, mesmo que por vezes suas ações, diante de situações inesperadas na emergência do aqui e agora da sala de aula, a tenham feito optar por atitudes que não necessariamente são aquelas em que ela mais acredita em relação ao ensino e à avaliação da aprendizagem.

Outro aspecto que levou Bruna a usar a avaliação autoritária é a não-legitimidade de sua autoridade em sala de aula, ou a simples ameaça de perder a autoridade (FAVARÃO, 2012). Ainda na atividade de leitura do texto *O naufrágio*, Bruna, ao ver que muitos alunos estavam discutindo sobre outra situação na sala, levando a aula para outros caminhos, e não a estavam ouvindo nem fazendo a atividade, usou a avaliação como

recurso para acalmá-los – o que funcionou, de certo modo, afinal foi a partir dessa ameaça que eles de fato começaram a tarefa.

Atitudes como essa se distanciam do portfólio enquanto prática alternativa de avaliação, que visa justamente a superar o autoritarismo e a olhar o processo de ensino e aprendizagem do aluno de forma diagnóstica e formativa – além de colocar os alunos como parceiros ativos desse processo. No ensino de português, o portfólio pode permitir que professora e alunos analisem diferentes práticas linguísticas e o modo como cada um articula seus repertórios linguísticos, bem como de que forma os ampliam ao longo do tempo, tendo por base um ensino centrado em

Ter oportunidades assistidas de construção dos mais diversos discursos para participar criativamente na sociedade em que vivemos. Na prática, isso significa efetivamente participar em interações orais e escritas e ter oportunidades de ajustar essa participação à interlocução que se deseja estabelecer com a ajuda de participantes mais experientes. (SCHLATTER, 2013, p. 188).

Assim, o que se viu foi que o portfólio, de uma prática avaliativa preocupada com a “inserção de atividades que visem à formação de alunos sensíveis à diversidade linguístico-cultural e conscientes da heterogeneidade nos usos da linguagem” (DUBOC, 2014, p. 26), transformou-se em um instrumento de disciplinamento que perde a ligação com o próprio ensino e aprendizagem de português.

Práticas como a testemunhada na turma A acabam condicionando os alunos a somente realizar as atividades se elas valem nota, como se pode ver pela vinheta abaixo:

Os alunos estão em silêncio escrevendo seus poemas; alguns ainda estão na primeira versão enquanto a maioria está na reescrita. Bruna fala: “todas as versões do poema vão pro portfólio, viu, gente?” André diz que não está com vontade de reescrever e pergunta: “vale nota?”. Bruna responde: “no portfólio tudo vale nota, tudo é avaliado”. André demora mais uns minutos, mas começa a reescrever a produção. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/2017).

Nesse episódio, vê-se que o aluno André buscou saber antes se a atividade era avaliativa ou não para, então, começar a realizá-la. Assim, corrobora-se a visão na qual se acredita que os estudantes apenas se envolvem nas tarefas quando elas valem nota. Ao mesmo tempo, esse trecho revela que também a prática do portfólio pode ter um certo grau marcado pelo controle: quando a professora diz que no portfólio “tudo vale nota” – referindo-se a todas as atividades do eixo dos poemas que compuseram o portfólio – isso demonstra o quanto os alunos estão sendo avaliados em todos os momentos, o que indica um controle não só da aprendizagem, mas também de seus comportamentos. Nesse caso, o portfólio adquire o sentido de uma prática na qual “tudo é avaliado” pela razão de ser uma avaliação que registra diversas produções dos alunos.

Esse não é, no entanto, um dos objetivos do portfólio, de acordo com autores como Villas-Boas (2012), Lopes (2015) e Seiffert (2001). O portfólio pode se constituir como uma prática avaliativa na qual há o arquivamento de diversos trabalhos ao longo do tempo para se ver o progresso do aluno; no entanto, nem tudo aquilo que fará parte do portfólio precisa ter, necessariamente, uma nota. A reação de André em relação à resposta de Bruna corresponde à realidade escolar na qual o professor argumenta que a atividade é avaliada para envolver os alunos ao mesmo tempo em que os alunos só se engajam nas atividades quando elas são avaliadas. No caso específico do contexto da turma A, isso pode ter sido mais marcante devido ao fato de que cada eixo de atividades do portfólio foi avaliado separadamente, já que Bruna, por questões da realidade escolar, tem que fazer atividades avaliativas durante os bimestres e convertê-las em notas. Aspectos tais como esses são parte da realidade da escola pública e do contexto em que está situada a *Escola Cidadã* e a turma A, levando-nos a problematizar até que ponto os professores que trabalham nessa realidade escolar, como Bruna, têm condições de fazer uma aula que contemple as expectativas dos alunos, haja vista que, por exemplo, na *Escola Cidadã*, Bruna não conta com recursos como sala de informática, oportunidade de passeios extraclasse, salas com materiais diferenciados, entre outros. Sendo assim, questiona-se o quanto essa realidade escolar apoia, permite e consegue fornecer condições para que a professora realize avaliações situadas, contextualizadas e alternativas, tais como o portfólio, ainda mais ao se considerar que essa prática demanda tempo, estudo e engajamento, elementos por vezes difíceis de conciliar por professores que, como Bruna, trabalham em duas escolas, em municípios diferentes, tendo diversos alunos das mais distintas idades. Ademais, deve-se considerar a heterogeneidade da sala de aula da turma A, que apresenta alunos de

diferentes idades e interesses, constituindo um desafio para a tentativa de Bruna de abarcar as expectativas de todos.

Alinhado a isso, vê-se que o ensino de português na escola pública por vezes não permite que o professor se dedique inteiramente às atividades que acredita ser importantes para a aprendizagem de língua. De acordo com Bruna, “produção textual é bom porque tu vê bem como é que tá a parte da escrita, só que é desgastante pro professor. Porque tens que ficar sempre relendo o texto, é desgastante” (ENTREVISTA COM BRUNA, 1º/11/2017). A professora sabe da relevância do ensino de produções escritas nas aulas de português, porém a sua realidade de trabalho mostra o quanto essas produções textuais são desafiadoras para aqueles que têm muitos alunos e que, conseqüentemente, precisam revisar muitos textos – além de planejar aulas e outras tarefas. Esse pode ser considerado um dos motivos pelos quais os professores, por vezes, não conseguem desenvolver em sala de aula atividades pedagógicas – e avaliativas – tidas como alternativas e acabam esbarrando nas provas e na classificação por notas.

Considerando que o portfólio é uma prática marcada pela vinculação da avaliação ao todo do processo de ensino e aprendizagem, sendo uma alternativa a práticas classificatórias, um de seus propósitos é evitar, justamente, o foco em questões de notas, já que o objetivo primeiro é a compreensão da aprendizagem, e não o conceito ou nota final (VILLAS-BOAS, 2012). Além disso, autores como Seiffert (2001) e Villas-Boas (2012) já alertam que o portfólio precisa seguir alguns passos para se tornar uma possibilidade bem-sucedida de avaliação. Dentre esses passos, tem-se o seu desenvolvimento em um determinado período, seu caráter reflexivo, sua proposta de arquivamento de produções e a parceria entre aqueles responsáveis por sua elaboração (SEIFFERT, 2001). Aspectos como esses permitem o arquivamento de construções únicas de aprendizagem de Língua Portuguesa, pautadas pela subjetividade dos alunos e por usos contextualizados da língua. Essa discussão, então, remete novamente ao conceito de validade (SCARAMUCCI, 2011; SCHLATTER et al., 2005) e o quanto as inferências que se fazem com base na avaliação são justificáveis, isto é, o quanto o portfólio realmente está alcançando o que se propõe como prática avaliativa que vê o progresso dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Corroborando isso, Lucena (2014) coloca que

Se as práticas de avaliação precisam ser pensadas em relação ao uso social da linguagem, significa dizer que precisamos desenvolver práticas que nos

possibilitem avaliar a linguagem não como um conjunto rígido de regras fixas, mas avaliar o seu uso em atividades relacionadas aos aspectos sociais e culturais da vida dos alunos. (LUCENA, 2014, p. 251).

No entanto, no contexto da turma A, o que se viu foram escolhas e ações que acabaram fazendo o portfólio se configurar de maneira distinta da sua idealização.

Um dos elementos que levaram a esse resultado é o fato de a instituição escolar cobrar dos professores as avaliações dos bimestres por meio de notas. Como disse Sofia, uma das coordenadoras pedagógicas da escola, *“olha, o professor tem que fazer três avaliações tá, três avaliações assim... Daí ele pode escolher, mas tem que ficar registrado entende, tem que ter nota, o professor depois tem que comprovar que fez essas avaliações”* (CONVERSA INFORMAL, 07/08/2017). Ainda, perguntei para ela se é obrigatório o professor fazer prova e ela respondeu que, *“tem que fazer no mínimo uma prova, uma prova escrita, tá? Daí com consulta, sem consulta, o professor que vai escolher”* (CONVERSA INFORMAL, 07/08/2017). Também segundo a professora Bruna, em entrevista, *“[...] a prova a gente dá, claro, a gente é obrigado a avaliar assim... a prova tu sempre tens que fazer uma recuperação”* (ENTREVISTA COM BRUNA, 1º/11/2017). Segundo Lucena (2006), posicionamentos como esses reforçam “[...] a necessidade de controle e rigidez em relação às ações avaliativas” (p. 131). Além disso, refletem alguns elementos que influenciaram no portfólio e que, por consequência, fizeram com que essa prática continuasse reproduzindo esse discurso já enraizado em torno da avaliação. O primeiro deles é a já mencionada obrigatoriedade das avaliações e seu registro, fato que levou Bruna a avaliar individualmente cada eixo de atividades do portfólio (poemas, recomendação de leitura e apresentação oral), visto que esses estudos abrangiam grande parte das aulas de Língua Portuguesa no período em que se deu o estudo. Mesmo que cada avaliação de cada eixo de atividades fosse parte da composição do portfólio, essa fragmentação comprometeu a ideia do portfólio como prática avaliativa que interpreta o progresso do aluno ao longo de um tempo. Ainda, ele acabou sendo composto pelo arquivamento não só de produções de aula, mas também de outros processos avaliativos realizados com base em avaliações somativas, que apresentavam resultados como um produto final.

Além disso, podemos ver pelas falas da coordenadora Sofia e da professora Bruna o quanto a prova parece ser um instrumento de

avaliação intrínseco à realidade escolar, já que é um procedimento obrigatório de avaliação para os participantes do contexto. O enraizamento da prova no cotidiano escolar pode fazer com que outros elementos de avaliação, tal qual o portfólio, sejam vistos como dificultadores do trabalho, e não aliados (VILLAS-BOAS, 2012). É por isso, de acordo com Villas-Boas (2012), que o portfólio deve ser cuidadosamente preparado e planejado antes de ser implementado, já que esse não é um procedimento corriqueiro de avaliação para professores e alunos. Para isso, pode ser efetivo realizar com os alunos, previamente, algumas atividades preparatórias nas quais eles se posicionem sobre o que consideram importante em um texto em Língua Portuguesa, em uma apresentação oral, por exemplo, propondo atividades de autoavaliação, explicando aspectos importantes de uma produção em português, como a interlocução; ou seja, fazendo com que eles comecem a pensar a avaliação de outra forma, forma esta que contemple seu protagonismo. Além disso, importa o professor voltar sempre ao referencial teórico para evitar, justamente, que o portfólio se desvirtue de seu objetivo e vire uma prática autoritária. Desenvolver o portfólio aos poucos, de maneira que seja uma das práticas de avaliação da aprendizagem dentre outras, como provas e/ou trabalhos, ao invés de implementá-lo subitamente, também pode ser uma alternativa.

Sendo assim, no caso do contexto investigado, a professora Bruna estava acostumada a ser a única avaliadora na maioria das vezes, o que corrobora a colocação de Villas-Boas (2012, p. 73) de que “[...] os alunos, de modo geral, estiveram, até aquele momento, acostumados a apenas cumprir ordens de seus professores [...]”. Isso, por si só, já é um aviso de que o portfólio, tal qual idealizado na teoria, não é tão simples de ser elaborado na sala de aula da escola pública. Ao ser desenvolvido no contexto da turma A, essa prática avaliativa esbarrou em questões que vão além das ações pedagógicas de Bruna enquanto professora e das atitudes dos alunos da turma A, pois enfrentou desafios também da realidade escolar, que reforça a avaliação pela prova. De acordo com Perrenoud (1999), mudanças nas práticas avaliativas também demandam transformações no próprio contexto escolar. A própria instituição escolar, ao indicar a obrigatoriedade da prova, sustenta o discurso da avaliação pontual e classificatória, discurso esse que também reverbera na comunidade escolar (quando, por exemplo, a família cobra pela prova dos alunos) e que reforça o desafio de se concretizar uma avaliação diagnóstica-formativa.

Discuti, ao longo desta seção, os aspectos envolvidos nas práticas autoritárias que perpassaram a turma A durante o desenvolvimento do

portfólio. A seguir, trato das questões envolvendo a prática avaliativa do portfólio e a avaliação da aprendizagem na sala de aula de línguas.

4.3 ENTRE A “LÍNGUA MAIS FORMAL POSSÍVEL” E UMA “LINGUAGEM MAIS COLOQUIAL”: A GRAMÁTICA DA TURMA A

Esta seção tem por objetivo discutir os usos da língua que foram contemplados pela prática avaliativa do portfólio. Para isso, traço relações entre o portfólio e a avaliação em ensino de Língua Portuguesa.

O discurso que mantém que a função do professor de Língua Portuguesa seria ensinar somente a norma culta vem sendo questionado na área da Linguística, especialmente na Linguística Aplicada. O trabalho puramente gramatical – muitas vezes focado apenas na metalinguagem – é problematizado por pesquisadores e acadêmicos que se debruçam sobre o ensino de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003, 2010; GUEDES, 2009; SIGNORINI, 2010; SIMÕES et al., 2012). Perspectivas que consideram a língua em uso, com as quais me alinho, sustentam que ela é heterogênea e que essa heterogeneidade deve, também, ser contemplada em sala de aula. Entender a língua como imbricada nas práticas sociais leva a outras perspectivas de ensino de Língua Portuguesa, que buscam desestabilizar noções de que só existiria uma única língua correta que mereceria ser ensinada – normalmente aquela não falada pela maioria dos alunos, mas apenas por uma parcela letrada da sociedade, que, no caso do Brasil, sabemos ser bem pequena e estar nas classes sociais mais altas.

A legitimidade que a norma culta adquiriu ao longo do tempo e a força que ainda tem perante muitos falantes e sobre a escola, enquanto instituição, reflete-se no ensino de maneira que, em muitos contextos, ainda se acredita que dominá-la – seja decorando-a, memorizando-a, classificando-a – é o objetivo das aulas de português. Segundo Signorini (2010), esse uso muitas vezes acaba sendo “[...] o objeto legítimo de ensino para o alunado”, gerando uma “[...] volta a um ensino sistemático da gramática da língua padrão, isto é, da língua de base escrita, sempre associada aos conteúdos tradicionais de ensino, ou seja, à chamada gramática escolar do certo e do errado” (SIGNORINI, 2010, p. 19). O foco dado a apenas um uso da língua, o culto, sustenta o paradigma de que “sempre há uma forma ou um modo de dizer/escrever/ler que é tido, visto, como mais adequado, ou mais correto, que todos os demais” (SIGNORINI, 2004, p. 94).

A norma culta como a língua a ser contemplada nas salas de aula de português sustenta noções como “certo” e “errado” quanto aos demais

usos da língua. A história se configurou de tal maneira que há, ainda, uma ação de hierarquização de usos da língua, em que alguns aparecem como mais “corretos” e, por consequência, “melhores”, enquanto outros são “errados” e “piores”. É pelo fato de existirem diversos usos da língua que um se torna “melhor” que outro (SAVIOLI, 2000). Essa ação de valorar usos é feita por força de um discurso de caráter social, até porque a própria língua não cria melhores usos que outros por si só. No que diz respeito à Língua Portuguesa, crê-se que a norma culta seria um “bem falar” e um “bem escrever” que, quando dominado, constituiria um dos pilares para a ascensão social e sucesso do falante.

No entanto, a área da Linguística Aplicada já vem trabalhando com outras visões de línguas, ligadas à prática social, que focam no uso da língua em determinadas situações, problematizando a ênfase que geralmente é dada nas noções de “certo” e “errado”. Nesse viés, questiona-se a visão monolíngue que muitas vezes perpassa a sala de aula. Lucena e Pires-Santos (2017) problematizam justamente esse discurso monolíngue. Segundo as autoras, em contextos nos quais os participantes estão inseridos em diversas práticas de linguagem, distintas e fluidas, devemos nos esforçar para entender a educação linguística “avessa a homogeneizações” (LUCENA; PIRES-SANTOS, 2017, p. 1256), principalmente pela escola ainda ser uma instituição que fortemente sustenta a ideologia monolíngue. Entendendo os usos da língua como diversos e enraizados nas práticas sociais, acredita-se que o ensino de português deve pautar-se na “inserção de atividades que visem à formação de alunos sensíveis à diversidade linguístico-cultural e conscientes da heterogeneidade nos usos da linguagem” (DUBOC, 2014, p. 26).

Também César e Cavalcanti (2007, p. 61-62) colocam que

[...] se deslocarmos essa concepção teórica de língua reificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurarem sob o manto da ‘língua’ a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a ‘unidade’ na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as ‘misturas’, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa ‘unidade sistemática da língua’ ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação

dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras.

César e Cavalcanti (2007) defendem o multilinguismo da Língua Portuguesa, visão essa que se propõe a contemplar não variantes de um português único, mas diferentes usos em diferentes práticas sociais. Essa visão reverbera no ensino de português de forma a não desqualificar os usos linguísticos que os alunos já têm em seus repertórios, e nem a sustentar um uso como “melhor” em detrimento de outro(s).

Signorini (2006), reenunciando Bakhtin, sustenta a ideia de “duas grandes linhas de força” (p. 173): “uma, centrípeta, de consolidação do valor regulador e legitimador atribuído à norma unificadora ou ‘padrão’, e outra, centrífuga, de tensionamento, suspensão e subversão desse valor” (SIGNORINI, 2006, p. 173). Assim, a força centrípeta é aquela de discursos socialmente legitimados nos quais a norma culta e/ou a língua padrão é tida como a língua “unificada”, “única” e “correta”, enquanto a força centrífuga refere-se às variações de forma, de funções e à multiplicidade de usos. Nas salas de aula de ensino de português, vemos esse tensionamento entre essas duas forças, já que há, por vezes, por parte dos professores, da instituição escolar e também dos demais membros da comunidade escolar, um exercício constante de ensinar somente a norma culta aos alunos em detrimento de qualquer outra variedade. Ao mesmo tempo, os alunos, em sala de aula e fora dela, revelam outros usos da língua, heterogêneos se comparados à norma culta, deslocando essa ideia de língua única. O que percebemos é que a força centrípeta ainda predomina em diversos contextos escolares, de forma que os diferentes usos da língua são apagados, às vezes pelos próprios alunos, que estão imersos em um discurso no qual “saber português” é “saber a norma culta”.

Considerando isso, diversas propostas de ensino de Língua Portuguesa visam a superar essa noção de erro e correção frente à língua culta e/ou a uma norma padrão. Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), já indicavam, na década de 90, um ensino de língua que incidisse sobre o “[...] conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem [...]” (BRASIL, 1998, p. 22), ou seja, um ensino que ultrapasse o mero trabalho gramatical e estabeleça relação com o uso. Partindo dessa perspectiva, alguns pesquisadores e professores, em suas práticas e no momento da avaliação, passaram a adotar as noções de adequado e inadequado perante o gênero e a situação (TOMAZONI,

2005), e não a de erro e correção. Nesse viés, uma das perspectivas que ganhou força foi o trabalho com gêneros do discurso, no qual aspectos além de elementos gramaticais, como a interlocução, a situação de produção e o propósito discursivo também passam a ser considerados.

Essas visões de ensino de língua – ora pautadas na norma, ora no uso – confluem-se nas práticas da professora Bruna e também dos alunos da turma A. Em entrevista, ela revelou que

[...] na realidade a gente oferece a língua mais formal possível pra eles né, porque a do dia a dia eles já tão sabendo bem, tão bem habituados, né? Só que dependendo da produção, de repente, eles usam uma linguagem mais coloquial. (ENTREVISTA COM BRUNA, 1º/11/2017).

A legitimidade da norma culta leva Bruna a ensinar “a língua mais formal possível aos alunos”, provavelmente pelo fato de acreditar que, ao contrário de uma “linguagem mais coloquial” – já de domínio dos alunos –, essa não aparece tanto em suas práticas de uso de linguagem fora da sala de aula e, por isso, merece ser estudada. Isso reflete um discurso socialmente legitimado no qual a norma culta, por designar usos da língua feitos por falantes letrados, recebe um valor social positivo e, conseqüentemente, o seu domínio levaria o falante ao prestígio social (FARACO, 2008). Essa seria, então, uma variedade superior, “uma variedade melhor do que todas as demais” (FARACO, 2008, p. 73). Bruna revelou dar prioridade a esse uso da língua por ser o mais afastado dos alunos, já que em relação aos usos correntes que eles fazem, já “tão bem habituados”. No entanto, a professora também demonstrou compreensão de que, em determinadas produções, há o uso de uma “linguagem mais coloquial”, evidenciando que, em seu ensino de Língua Portuguesa, também considera a adequação do uso da língua à prática na qual essa está sendo usada. Essa colocação indica que Bruna entende que há usos diferenciados da língua e que sua didática se volta também a eles.

A visão da norma culta como o uso da língua a ser contemplado nas salas de aula de português reflete-se, obviamente, também na avaliação. De acordo com Schlatter e Garcez (2012), durante o processo avaliativo, na sala de aula de línguas, o que entendemos por saber uma língua e aprender essa língua é uma questão fundamental, já que é a partir disso que se dá a nossa prática avaliativa. Se entendemos que aprender português é dominar regras da norma culta, a nossa avaliação refletirá isso; se acreditamos que saber uma língua é poder participar de situações

sociais que acontecem nessa língua (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), é isso que será significativo nas nossas avaliações. Assim, torna-se também relevante investigar qual visão de língua é contemplada nas avaliações, isto é, qual uso da língua merece destaque na aula e é, então, avaliado como adequado. Nesse caso, importa refletir se, quando as “correções” acontecem, essas focam adequações e inadequações sobre determinado uso da língua em certa situação ou recaem sobre o certo e errado perante a norma culta.

Na turma A, podemos ver que as atitudes em relação à avaliação dos usos da língua tomaram diferentes formas nas aulas de Língua Portuguesa. Predominantemente nas atividades de produções textual, essas atitudes ora voltavam-se a uma concepção de “correção” frente ao padrão da norma culta, ora consideravam questões do gênero do discurso em estudo e das práticas em que é usado.

No estudo do gênero *poema* acerca do tema *infância*, por exemplo, os alunos receberam orientações da professora Bruna para a produção da primeira versão. Essas orientações para a escrita foram feitas com o propósito de indicar aos alunos critérios importantes a serem considerados. A vinheta abaixo narra o momento em que os alunos começaram as produções:

Bruna avisa os alunos que eles vão começar a produção textual e vão escrever poemas. Alguns alunos reclamam. No momento inicial, a professora pergunta o que os alunos lembram quando ela fala a palavra “infância”. Eles vão falando em voz alta e Bruna vai anotando no quadro. Algumas palavras que aparecem são: brincadeira, bagunça, subir em árvores, doces, colher frutas, aprontar, se sujar, ficar na rede, brincar na rua, jogar bola, se machucar, ir à praia, comer. Após isso, Bruna começa a escrever no quadro orientações para os alunos escreverem os poemas. Essas orientações envolviam recordações dos alunos acerca da infância, eventos que os marcaram, bem como adequação ao gênero, escolha de palavras. A professora pede para eles copiarem as orientações em seus cadernos e pede que eles comecem a escrever, individualmente. Ela diz para eles fazerem essa dinâmica também, escrevendo primeiro o que eles lembram de sua infância, dizendo que isso vai ajudar a escrever. (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2017).

As orientações para a primeira versão dos poemas dos alunos foram escritas por Bruna no quadro. A Figura 1 mostra essas orientações:

Figura 1 – Atividade de preparação para a produção do poema

Preparação para a produção do poema:

1. Como você se recorda de sua infância? Aspectos positivos? Aspectos negativos?

2. Alguém marcou a sua infância? Algum acontecimento foi importante?
 - ➔ Como o que foi visto em aula, você também pode criar um poema comparando a sua infância com a infância de outras crianças, com a infância de hoje em dia, com a infância do passado...

3. Lembre-se que você vai escrever e seus colegas e professoras vão ler o seu poema. Assim, pense nas palavras que você escolher e nas maneiras de elaborar suas frases. Os seus colegas e professoras vão conseguir entender? Eles conhecem o vocabulário que você escolheu?
 - ➔ Escreva em uma folha as ideias que você tem sobre o assunto infância. Podem ser frases ou só palavras soltas.
 - ➔ Comece a escrever. O seu poema não precisa ficar pronta na primeira tentativa. Se errar, apague e escreva de novo, quantas vezes você precisar.
 - ➔ Não esqueça do título!
 - ➔ Depois de escrever o seu poema, releia. Leia em voz alta. Está bom de ler? Está bom de escutar? Falta algo? Sobrou algo?

Fonte: geração de dados da autora. Orientações elaboradas pela professora Bruna, impressas para uso pessoal e digitalizadas para fins dessa pesquisa. Data: 22/05/2017.

A partir dessas orientações, queríamos, eu e Bruna, que os alunos da turma A pensassem em aspectos relevantes durante suas produções, que também seriam avaliados posteriormente. Durante a primeira versão, a professora Bruna deixou os alunos livres para responderem essas perguntas por escrito em seus cadernos ou só pensarem nelas enquanto escreviam. Assim, as perguntas 1 e 2 tinham como objetivo que os alunos pensassem no propósito da escrita, que era de produzir um poema sobre a infância, bem como que relacionassem essa produção com as próprias infâncias. Já a orientação 3 almejava que eles articulassem os elementos linguísticos ao contexto de interlocução, isto é, que refletissem sobre o quanto a escolha de suas palavras era adequada aos interlocutores – nesse caso, em um primeiro momento, os demais colegas, eu e a professora

Bruna; depois a produção expandiu-se para outros interlocutores, abrangendo o restante da comunidade escolar, isto é, alunos de outras turmas, outros professores e famílias. As demais orientações tinham um caráter mais reflexivo do processo de escrita e revisão. A partir de aspectos como esses, e também considerando elementos importantes especificamente para o gênero *poema*, Bruna e eu elaboramos os critérios de avaliação das produções (Quadro 1), quais sejam: (a) gênero do discurso: aspectos da estrutura do gênero; (b) propósito comunicativo: objetivo da proposta; (c) resposta aos textos lidos: intertextualidade; (d) interlocutores: adequação aos leitores; (e) recursos linguísticos: aspectos gramaticais e (f) outros pontos específicos: subjetividade, emoções e demais recursos utilizados característicos do gênero. Esses aspectos orientaram o processo de reescrita, enquanto as questões estritamente gramaticais e ortográficas foram “corrigidas” pela professora Bruna no corpo do texto dos alunos. Esse processo se deu como segue:

O seu poema está bom e cum-
 pre o objetivo da atividade,
 que era falar sobre a infân-
 cia. Você traz características
 dessa época de sua vida que
 tanto seus colegas quanto outros
 leitores vão se identificar. Obser-
vações: Quando você usou "riso"
 você se refere a uma situa-
 ção engraçada para você. Como
 você poderia substituir esse
 palavra por outra expressão
 que indicasse o mesmo sen-
 tido e provocasse essa re-
 ação? Na próxima versão reescreve
 de acordo com as considerações!
 Bom trabalho!

Fonte: geração de dados da autora. Datas: 31/05/2017 e 05/06/2017.

Podemos ver, então, que, no momento de reescrita, a prática avaliativa teve como foco o uso da língua no gênero *poema*, já que as orientações para esse processo, bem como a avaliação final (Quadro 1), consideraram aspectos outros que iam além da “correção” gramatical e da noção de “erro”. No entanto, é importante destacar que, quanto aos elementos estritamente gramaticais e ortográficos que se distanciavam da norma culta, Bruna os apontava e já os revisava, ela própria. Segundo Bruna, essa foi uma opção exclusiva desse eixo de atividades, pois nesse momento de reescrita “os alunos [estavam] mais cansados” (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 05/06/2017), uma vez que o trabalho com os poemas havia sido extenso; logo, ela preferiu não fazer mais uma atividade avaliativa em que os alunos precisassem, novamente, revisar suas considerações.

Essa não é, no entanto, a sua prática pedagógica nos momentos de reescrita. Como podemos ver a seguir:

Eu uso uns códigos, aí a nota. Eu faço assim, vamos dizer, o círculo é para erros de ortografia ou de acentuação, uma barrinha é alguma pontuação que faltou, é, o sinal do parágrafo eu uso também tá? Então eu dou pra eles essa lista toda, aí explico cada uma, no início do ano já dou um, é uma tabelinha, entendeu? Com todos os errinhos, aí os errinhos de concordância é uma setinha, tal e tal. Aí eu faço assim, eu primeiro coloco isso aí, anoto tudo assim né, aí depois eu dou pra eles, aí eles vão reescrever de acordo com aqueles critérios... E a questão da coerência né, eu também coloco né dentro de um colchetes assim. Mas nos poemas não deu, muitas aulas né, muitas aulas a mesma coisa, o mesmo trabalho, todo mundo cansado do mesmo assunto. Daí por isso foi correção direto. (ENTREVISTA COM BRUNA, 1º/11/2017).

Ou seja, Bruna usa códigos e indica o erro, não o “corrigindo”, cabendo ao aluno proceder com a reescrita. O tipo de revisão que Bruna estava habituada a utilizar é pautado em elementos como ortografia, acentuação, concordância e coerência. Ou seja, sua avaliação pressupõe critérios bem delineados que são articulados em códigos através dos quais ela procede com as orientações nos textos dos alunos que, a partir disso, revisam o próprio texto de acordo com essas convenções. No entanto, no momento de produção dos poemas, a revisão deu-se de forma distinta do que normalmente acontecia em sala de aula devido ao tempo que já havia sido dedicado à produção.

Quanto ao comentário feito acerca da produção da aluna, aspectos como conformidade ao gênero, cumprimento do propósito e adequação aos interlocutores foram considerados. Assim, a reescrita se fez voltada para a adequação desses aspectos ao gênero estudado e não focada somente em “correções” frente a determinados “erros”.

Considerar aspectos para além de “certo” e “errado” é relevante para o portfólio se queremos que ele se configure como uma prática avaliativa na qual são registradas diferentes produções dos alunos considerando diferentes gêneros do discurso e, conseqüentemente, diferentes usos da língua. Além disso, o portfólio em Língua Portuguesa se propõe a avaliar os repertórios linguísticos dos alunos ao longo de

determinado período através dos distintos usos da língua que eles fazem em distintos gêneros do discurso. Critérios como esses, então, envolvendo a interlocução, a situação, o objetivo da produção, tornam-se fundamentais. A partir disso, considerando a prática avaliativa do portfólio, pode-se, então, avaliar as adequações e inadequações das produções dos alunos conforme o gênero produzido em questão – nesse caso, os poemas – permitindo que se reflita sobre e se analise as evoluções e as dificuldades dos alunos em cada critério levado em consideração.

Após os comentários terem sido feitos nas primeiras versões dos poemas de cada aluno, a turma procedeu à reescrita, conforme narrado a seguir:

Bruna começa a aula fazendo a chamada. Depois, quando os alunos se acomodam em suas mesas, ela os avisa que vão fazer a reescrita de seus poemas. Bruna fala que “a professora” fez as anotações nos poemas deles, apontando para mim. Ela pede aos que não terminaram a primeira versão que a façam naquele momento e mostrem para ela. Ela devolve para cada um o seu poema com as orientações para a reescrita e diz que, se eles tiverem alguma dúvida, que falem com ela ou comigo. Ela também entrega folhas em branco para os alunos reescreverem e avisa-os que, quando terminarem, devem entregar a ela. Luisa têm dúvida e vai até a mesa de Bruna; ela diz para a aluna ir falar comigo. Luisa tem dúvida quanto às estrofes e aos versos de seu poema, e eu explico a ela como ela pode reescrever. Outro aluno tem dúvida e vai até Bruna, que responde. Carlos vai até mim diretamente e pergunta o que ele tem que arrumar. No seu caso, orientei-o a reler o seu poema, que estava apenas com descrições de brincadeiras de sua infância. Fiz algumas perguntas para instigá-lo na reescrita: como ele se sentia durante essas brincadeiras? Qual delas mais havia marcado sua infância? Augusto aceita o comentário e volta a sua mesa para reescrever. Os demais alunos não parecem ter dúvidas quanto às orientações da reescrita e reescrevem em seus lugares, individualmente. Os demais, que não haviam terminado, à medida em que vão terminando, mostram a Bruna. Apesar das conversas entre eles sobre outros assuntos, todos

trabalham nos seus poemas. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/2017).

Esse momento de reescrita foi orientado individualmente e pareceu ser familiar aos alunos, isto é, nenhum deles surpreendeu-se de ter que proceder à escrita de uma segunda versão de suas produções. Isso aconteceu porque Bruna já adotava essa prática cotidianamente em suas turmas. No entanto, foi possível perceber que os alunos se mostraram interessados e reagiram positivamente aos comentários feitos individualmente nos textos de cada um, indo à Bruna tirar dúvidas sobre eles e, por vezes, perguntando a mim. No trabalho com reescrita, apareceu como importante o acompanhamento de Bruna para que essa atividade não se tornasse mera revisão da primeira versão, mas que tivesse evoluções significativas e relevantes para o texto dos alunos. Na turma A, Bruna deixou-os livres durante esse processo, cabendo aos alunos, durante a reescrita, procurar por ela, ou por mim, quando surgia alguma dúvida. Com algumas exceções, a maioria das dúvidas dos alunos incidiu em aspectos que não eram estritamente gramaticais, como de que maneira expressar melhor seus sentimentos e eventos que haviam marcado suas infâncias, indicando o interesse dos alunos em aprofundar a temática escolhida (infância) em suas produções para aperfeiçoá-las.

A consideração de elementos que vão além dos puramente gramaticais torna-se essencial para uma avaliação em Língua Portuguesa que considere a língua como prática social, pois somente aspectos gramaticais não dão conta de todos os recursos que mobilizamos para atingir certo(s) objetivo(s) quando usamos a língua em determinada prática social. No caso do portfólio, torna-se importante ver a ampliação do repertório linguístico dos alunos ao longo do tempo em variados usos, e, para que essa ampliação aconteça, aspectos como o contexto, os interlocutores, adequação ao gênero, além dos elementos gramaticais, precisam ser considerados.

Assim, os parâmetros organizados de maneira integrada permitiram uma reescrita focada no texto como um todo, e não apenas em suas partes, norteando-nos, enquanto professoras, nos nossos comentários de orientação aos alunos. Tais orientações tinham como propósito que o texto do aluno melhorasse de modo a veicular o sentido que ele realmente quis colocar na sua produção. Logo, sem deixar de lado as considerações sobre ortografia e recursos linguísticos, já que essas fazem parte do processo de reescrita, a “correção” no momento da segunda versão dos poemas dos alunos adquiriu a função de encaminhamento para uma nova

oportunidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Na sequência vemos a reescrita do poema apresentado na Figura 2:

Figura 3 – Reescrita do poema de Anitta (Anexo J)

A minha infância

Minha infância
Foi muito boa.
Bricava, aprendava
Jogava bola e pulava corda.

Com minha família
A gente passeava,
A gente ia em riuo, praia e cachoeira,
E o melhor de tudo: voltar pra casa.

A casa da gente é a melhor
Casa, ditor na mesma como e
Descansar.
É na mesma casa que a gente
Moze no celular e fala com os amigos

Ah! Me lembro quando vi
Um cabelo hummer
Em cima do mesa.
Adeu que era de dentro de cerâmica.
Mas não era e me ferzi
Ero muito ridozudo? Foi muito engraçado!

Dr! Infância boa
Tempos que não voltam
Mas, agora mesmo só
Resta a gente lembrar.

Fonte: geração de dados da autora. Data: 12/06/2017.

Percebe-se na Figura 3 que a aluna reescreveu os elementos gramaticais que já haviam sido “corrigidos” por Bruna, adequando-os à

norma culta. Além disso, de acordo com uma das orientações, que especificava que a aluna pensasse em outra palavra ou frase que substituísse o uso da palavra “risos”, entre parênteses, a aluna procedeu colocando uma nova expressão, “Foi muito engraçado!”. Ela também desenvolve a estrofe que fala de sua casa, colocando que gosta desse local porque mexe no celular e fala com os amigos. Assim, a aluna adequa-se tanto aos aspectos gramaticais já “corrigidos” quanto aos comentários relativos ao conteúdo do poema. No entanto, quanto a esses últimos, não podemos de fato identificar evoluções relevantes, já que foram poucas as alterações feitas pela aluna. Isso indica que as orientações feitas por mim e por Bruna poderiam ter sido mais claras, de forma a articular os aspectos linguísticos ao conteúdo, propósito e interlocução, para que os alunos evoluíssem significativamente nas suas reescritas. Conforme Bruna, isso já era esperado por ela, porque, segundo ela,

Na reescrita os alunos vão ler e vão ver o que que tá faltando aí no texto, o que que tá confuso. Porque na realidade não é só corrigir, é o que que eu posso melhorar né? Embora tenham alguns que melhorem, outros não né. A maioria só corrige.” (CONVERSA INFORMAL COM BRUNA, 12/06/2017).

Apesar de Bruna falar que, no processo de reescrita, ela indica aspectos para além dos gramaticais, ou seja, indica aquilo que “tá faltando aí no texto, o que que tá confuso”, a maioria dos alunos acabou só “corrigindo” as questões gramaticais, o que reitera a importância de as orientações para a reescrita serem claras e que esse processo seja acompanhado de perto pela professora, para que os alunos consigam manifestar o sentido que realmente pretenderam manifestar.

Mesmo que o trabalho com os elementos estritamente gramaticais tenha sido somente de revisão, essa produção foi uma oportunidade de abarcar outros aspectos voltados à adequação ao gênero *poema*. Ou seja, nesse eixo de atividades, foi dado destaque ao uso da língua no poema, tanto durante as tarefas de aula quanto na reescrita e na avaliação.

Na produção de recomendações de leitura, porém, observou-se uma situação distinta das produções dos poemas. Durante o processo de escrita e reescrita dessa nova atividade, as revisões recaíram predominantemente em aspectos gramaticais, tal qual narra a vinheta a seguir:

Após ler a atividade em voz alta e explicá-la, Bruna comenta que eles fazem recomendações de leitura sempre, oralmente, para os colegas. Jessica pergunta se eles podem fazer em dupla para ajudarem uns aos outros e a Bruna diz que sim. Todos sentam em dupla exceto André e Carlos. Daniel, que não tem livro, diz que não vai fazer; Bruna diz para ele escolher um dos livros que ela levou para aula. Ele não escolhe e não faz a atividade. Anitta e Cristiano comentam sobre um dos livros: “Tem preconceito aqui, hein, tem racismo. Pode falar bem ou mal, né professora?”. Bruna diz que sim, afinal é uma recomendação ou não para a leitura do livro. Os alunos conversam sobre assuntos paralelos enquanto realizam a atividade; Bruna vai de dupla em dupla, lê o que eles estão escrevendo e, com sua caneta, vai marcando a ortografia de palavras e chamando atenção deles. André faz a atividade à caneta e escreve a palavra “diverção”, com o cedilha; Bruna chama atenção e diz para ele começar tudo de novo já que escreveu essa palavra “errada”. Ele aceita em silêncio. Bruna fala para o resto da turma: “se alguém fez à caneta e errou alguma palavra, tem que passar tudo a limpo de novo”. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2017).

Nesse momento da atividade de recomendação de leitura, Bruna reitera a importância da “correção gramatical” para a boa produção. Ao falar para o aluno André que ele teria que passar a limpo novamente por ter “errado” uma única palavra e por ter feito a caneta, vemos uma situação de punição frente a não adequação da norma culta, que deve ser “corrigida” através da atitude de “passar a limpo”. A expressão “passar a limpo” remete ao exercício de copiar novamente e/ou refazer um texto que anteriormente estava riscado, “sujo” por conta de algum “erro”, “higienizando-o” para uma versão considerada mais caprichada. Nesse episódio, é requisitado de André que “passe a limpo” seu texto por ter usado o “ç” em vez do “s” na palavra “diversão”, de modo a “corrigir” a palavra que escreveu de maneira inadequada perante a norma culta. Essa atitude invalida qualquer outro aspecto positivo que pudesse estar presente na produção do aluno, indicando que o que importa é a

“correção” ortográfica, já que não é feita nenhuma alteração à nível discursivo no texto do aluno.

Apesar de a atividade apresentar outras questões relacionadas ao gênero textual, como seu propósito, o interlocutor almejado, a estrutura, o ambiente a ser publicado (Quadro 2), esses aspectos não foram tratados nesse momento, recaindo a reescrita apenas nesses elementos superficiais da produção. No entanto, é importante frisar que aspectos como a adequação ao objetivo da proposta, aos interlocutores, à estrutura do gênero e aos elementos linguísticos foram considerados nas avaliações finais das recomendações de leitura. Assim, os critérios visavam a adequar-se a uma visão de língua voltada à prática social na qual o gênero pode estar inserido, e as versões finais das recomendações de leitura dos alunos foram avaliadas perante essa concepção de língua; porém, durante o processo de reescrita, os textos dos alunos foram avaliados frente a uma visão de língua única, abstrata, relacionada à norma culta. Ou seja, essa atividade demonstrou um descompasso entre concepções de língua, já que a tarefa (Anexo D) e os parâmetros de avaliação (Quadro 2) foram elaborados considerando o uso da língua no gênero trabalhado, enquanto as atitudes de aula focaram na norma culta e sua adequação. Esse evento demonstra o desafio de superar discursos socialmente legitimados sobre o que deve ser ensinado na aula de português, pois, mesmo que as atividades das aulas de Bruna pautassem-se em uma concepção de língua relacionada ao uso, as suas atitudes e dos alunos ainda repercutiram noções embasadas no “erro” e “correção” perante a norma culta.

A aula de português na turma A e o portfólio como prática avaliativa foram, portanto, perpassados por diferentes concepções de língua que se contradizem e contradizem o próprio objetivo do portfólio em Língua Portuguesa – qual seja, avaliar a língua como prática social e como ampliação dos repertórios linguísticos dos alunos nessas diferentes práticas. A avaliação que se deu no momento da produção das recomendações de leitura foi desconectada das práticas de ensino, já que avaliou aquilo que não havia sido explicitamente trabalhado com os alunos, o que vai contra a perspectiva adotada nesta pesquisa, que acredita que o ensino reflete a avaliação e a avaliação reflete o ensino; logo, perde-se a coerência com uma avaliação que considera aspectos que, durante as aulas, não foram devidamente explicitados para os alunos.

Também quando a oralidade é trabalhada na turma A, os aspectos de “erro e correção” perante a língua ganham relevância. Durante o eixo de atividades sobre valores humanos, foi proposto aos alunos que fizessem atividades de pesquisa, em grupos, sobre um dos seguintes valores: amizade, solidariedade, justiça, honestidade e respeito. Assim,

cada grupo ficou responsável por pesquisar a definição e exemplos de atitudes sobre o valor humano de sua responsabilidade para, em seguida, apresentar para o restante da turma. A seguir, o relato do momento do início das apresentações é narrado:

Bruna pergunta se algum grupo quer começar apresentando. Os alunos ficam em silêncio, até que Cristiano diz: “a gente pode começar!” Anitta, que é de seu grupo, fica surpresa e diz: “não, eu não quero começar, não!” Cristiano responde: “se a gente é o primeiro termina mais rápido”. Anitta parece ficar convencida e não responde, deixando o colega começar a apresentação do grupo. Bruna pede silêncio para todos os colegas e diz: o próximo que falar vai ser o próximo a apresentar. Depois disso, todos ficam em silêncio. O grupo apresenta sobre o valor “honestidade”. Cristiano começa: “a honestidade é o caráter de quem é honesto e tem origem no latim *honos*. Se relaciona com dignidade e honra. É não mentir, não trapacear, não roubar e não enganar. É um valor fundamental. Pessoas honestas são justas e sinceras e se preocupam com o bem-estar do outro. A pessoa honesta respeita as opiniões dos outros.” Cristiano, durante sua apresentação, parece nervoso e fala muito rápido, omitindo algumas palavras. A cada palavra que ele fala sem a esperada adequação culta, Bruna o interrompe, corrigindo, como, por exemplo, os verbos terminados em “r”, os quais o aluno não pronunciava. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2017).

O “bem falar”, para a professora Bruna, significa falar pausadamente e fazer-se claro para os colegas, bem como falar de acordo com a norma culta. Nesse momento da aula, Bruna interrompe os alunos sempre que eles falam uma palavra que não está de acordo com a norma culta. Entendendo que o gênero é apresentação oral e que esses aspectos importam durante essa prática, seja na realidade escolar ou em situações extraescolares, ela considera importante chamar a atenção dos alunos em relação ao uso que estão fazendo da linguagem naquele momento. No entanto, Bruna não menciona outros aspectos das apresentações, como o conteúdo veiculado. Questões como essa, apesar de abarcadas nos critérios (Quadro 3) definidos para avaliação da apresentação oral, não

são discutidas no momento das apresentações. A perspectiva de Bruna sobre “bem escrever” também se reflete no “bem falar”, já que ela considera que se deve falar como se escreve.

Essa atitude corrobora Signorini (2001), quando esta diz que existem discursos sedimentados pela escola que deslegitimam a oralidade em favor da escrita. Segundo a autora, existem perspectivas que veem a escrita em oposição à fala, remetendo a concepções nas quais a escrita seria uma concretização “perfeita” da língua (SIGNORINI, 2001), enquanto a fala seria o lugar da instabilidade. A oposição escrita *versus* fala reverbera na sala de aula de tal forma que, em certos contextos, na aula de português, se considera a escrita como a única concretização da língua que é aceita, excluindo-se a fala; ou também se coloca a fala e a escrita em um *continuum* no qual o uso mais “correto” da fala é aquele que se aproxima da escrita (SIGNORINI, 2001), tal qual vemos nesse evento na turma A.

A visão neste trabalho adotada de língua como prática social considera que nossas interações não são pautadas em lógicas dicotômicas e hierarquizadas como escrita *versus* oralidade, mas sim em práticas reais, em usos contextualizados da língua, na “língua inextricavelmente enraizada na vida social” (SIGNORINI, 2006, p. 183). Isso significa que, nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa não deveria se pautar em uma lógica diglôssica no que se refere à escrita e à oralidade (SIGNORINI, 2004; 2006), mas sim em uma lógica que considera a língua como prática social que, em seus distintos usos, pode ser pautada na escrita e/ou na oralidade, a depender do uso e dos elementos envolvidos na situação. Segundo Signorini (2004), ao considerarmos as práticas reais, isto é, ao observarmos usos contextualizados da língua, podemos perceber o quanto essa divisão entre escrita e oralidade não é estanque e nem bem demarcada, revelando mais um aspecto da importância de abarcar, no ensino, a língua como prática social. Além disso, é importante considerar que o aluno do ensino fundamental, quando entra na escola, chega imerso em práticas predominantemente orais, que acabam sendo desautorizadas por uma visão na qual a escrita se contrapõe e por vezes exclui a oralidade (SIGNORINI, 2001, 2004). Se o ensino de Língua Portuguesa, então, passar a contemplar a oralidade, o aluno poderá romper com um discurso bastante difundido, no qual se acredita que ele entra na escola “sem saber o português”.

Conforme Signorini (2004),

Ao trabalhar com a ideia de uma fronteira clara e distinta, isto é, sempre visível, entre oralidade e

escrita nos usos da língua, dificulta-se, quando não se impede, que o falante das variedades não parametrizadas pela escrita, como é o caso de grande parte da clientela do ensino fundamental, seja colocado desde o início na condição de falante competente de uma língua [...]. (SIGNORINI, 2004, p. 96).

Logo, considerar uma visão de língua e de ensino de Língua Portuguesa pautada no uso é contemplar a escrita e a oralidade, não em um *continuum* no qual a escrita seria o uso mais “notável” da oralidade, mas sim entendendo a heterogeneidade da língua que fica evidente nos seus usos. No entanto, o que vemos nesse episódio na turma A é que Bruna, ao cobrar dos alunos, na atividade de oralidade, aspectos que são fortemente marcados pela cultura escrita (como o “r” em final de verbos), encaixa-se no discurso de uma língua única que tem na escrita o seu ideal, devendo a oralidade basear-se nessa escrita.

Também os alunos da turma A refletiram em suas falas algumas de suas perspectivas e expectativas quanto ao ensino de português. Jessica disse que o ensino de português é importante porque “*é escrever direito, escrever bem... E tem as regras né, tem que saber usar as regras*” (ENTREVISTA, 11/12/2017). Para Cristiano, as aulas de Língua Portuguesa são importantes “*porque a gente precisa aprender a falar o português*” (ENTREVISTA, 11/12/2017). Já Anitta colocou que “*se a gente não aprende português, a gente fica sem saber escrever e sem saber falar. E depois se quiser um emprego, é difícil*” (ENTREVISTA, 11/12/2017). Nesses casos, diferentes aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de português aparecem. Jessica relaciona o ensino de Língua Portuguesa ao “bem escrever” e ao respeito às regras, demonstrando que a ideia constituída em torno das aulas de português é a de escrever respeitando a norma culta. Já Cristiano relaciona o ensino de português ao “aprender a falar”, evidenciando que, para ele, o aluno não sabe falar o português quando chega na escola.

O “não saber português” é bastante difundido quando, na verdade, o aluno, ao chegar na escola, já tem um repertório de recursos linguísticos e semióticos que envolvem traços identitários e que, na escola, podem ser ampliados. Além disso, Cristiano colocou o “falar” como objetivo do ensino da aula de Língua Portuguesa, mesmo que, nas práticas cotidianas na turma A, a escrita tenha tido maior destaque. Pela sua resposta, podemos ver que Cristiano reproduz o discurso de que a fala “ideal” é aquela que se aproxima da escrita, muitas vezes relacionada, também, à

norma culta. Anitta, em sua resposta, já tratou tanto do saber falar quanto do saber escrever e reproduziu também a ideia de que o bem falar e o bem escrever são importantes futuramente, para conseguir um emprego.

Essas falas dos alunos atestam o quanto ainda são difundidos em sala de aula discursos do monolíngüismo do português, isto é, discursos amplos e legitimados que levam os falantes a acreditar que somente um dos usos da língua é correto, desmerecendo outros usos e supervalorizando a língua culta como a única que merece ser estudada na escola. Os alunos creem que as aulas de Língua Portuguesa são para eles aprenderem a falar e a escrever, como se já não conseguissem fazer isso em determinadas situações e contextos, o que mostra o quanto os usos da Língua Portuguesa que eles dominam encontram-se marginalizados pela escola (LUCENA; PIRES-SANTOS, 2017). Tais crenças vão ao encontro da discussão de Faraco (2008) sobre norma culta. O autor argumenta que a representação da norma culta como um uso “superior” e “melhor” leva “[...] a confundir essa norma com a língua, ou seja, a imaginar que a norma mais monitorada é a língua” (FARACO, 2008, p. 73, grifo do autor). E, como também apontam Lucena e Pires-Santos (2017, p. 1250),

Prima-se, no contexto escolar, por uma linguagem padrão que não contempla as abordagens transculturais, multimodais, semióticas e translíngües que crianças e jovens utilizam para dar cabo às suas necessidades comunicativas.

No que diz respeito à avaliação, podemos ver que os discursos subjacentes a nossas práticas podem moldar o modo como a avaliação é desenvolvida nas aulas de português, já que fica evidente que, quando voltamos nosso olhar somente para os elementos gramaticais, passamos a ideia de uma concepção de língua como estática e única, enquanto, quando nos voltamos para os recursos linguísticos e como eles se relacionam com a interlocução, o propósito, a estrutura, o contexto, entre outros, passamos a trabalhar com a língua como prática. Segundo Lucena (no prelo), as discussões atuais sobre avaliação de aprendizagem em ensino de línguas

[...] nos provocam a buscar práticas coerentes com as necessidades comunicativas dos/as alunos/as de acordo com o tempo e espaço em que estão inseridos, em contraponto a situações abstratas e desconectadas da realidade.

Assim como toda prática pedagógica, também a avaliação não é neutra, e o que consideramos relevante de ser avaliado reflete nossas concepções de língua, ensino, aprendizagem e avaliação em Língua Portuguesa. No que diz respeito à avaliação em língua, torna-se cada vez mais importante que essa prática represente justamente os usos da linguagem no mundo social (LUCENA, no prelo).

Apesar de situações nas quais houve a consideração de aspectos mais voltados ao uso e à adequação da língua frente a situações e gêneros diferentes, na turma A ainda predominaram ações que envolveram “o erro e a correção” perante a norma culta, reforçando a ideia de forças centrípetas e centrífugas no que diz respeito à língua (SIGNORINI, 2006). Isso indica que a força de uma história de ensino de Língua Portuguesa pautada nas normas parece predominar, como ainda acontece em muitos outros espaços educacionais brasileiros. Se, na área da Linguística, a noção de “certo” e “errado” vem sendo desconstruída cada vez mais, para a maioria dos falantes – e, nesse caso, para muitos dos alunos, dos professores e da comunidade escolar, pressionados por ideais de escolarização hegemônicos – importa ainda a “correção” gramatical.

Nesta seção, apresentei o quanto discursos socialmente legitimados sobre visões de língua reverberaram na sala de aula e na prática avaliativa do portfólio. No capítulo seguinte, teço minhas considerações finais acerca da pesquisa e aponto possíveis discussões futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo discutir como alunos e professora utilizam o portfólio como uma prática de avaliação em uma sala de aula de Língua Portuguesa. Para isso, analisei os dados considerando a avaliação no ensino de línguas, o portfólio e ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa sob a perspectiva da Linguística Aplicada. Logo, busquei compreender como os atores sociais envolvidos no cenário específico da *Escola Cidadã* lidavam com a avaliação e com a tentativa de desenvolver um portfólio nas suas vivências de sala de aula.

Nesta pesquisa assumi a etnografia como perspectiva teórico-metodológica, por ser uma abordagem que permite entender os significados que emergem nas práticas daqueles envolvidos no campo social investigado. Assim, frequentei as aulas de Língua Portuguesa da turma A do 7º ano do ensino fundamental na *Escola Cidadã* para procurar discutir o portfólio como prática de avaliação em um cenário escolar situado. Ter vivenciado o portfólio juntamente com a turma A foi uma experiência de grande crescimento como pesquisadora, pois, além de conhecer de perto o contexto escolar da *Escola Cidadã*, pude também perceber e fazer parte dos acontecimentos que ali tomavam forma e refletir sobre questões relevantes para o ensino de Língua Portuguesa a partir do ponto de vista dos participantes.

Dentre os aspectos que foram essenciais para o desenvolvimento desta investigação está o trabalho colaborativo que eu e a professora Bruna empreendemos para a realização do portfólio. A partir dele, estudamos o portfólio, elaboramos atividades e critérios de avaliação. Ao longo desses momentos, percebi o quanto trabalhar de maneira colaborativa pode ser uma das formas por meio das quais podemos pensar o uso da linguagem durante as interações em sala de aula e, também, a relação entre escola e universidade. Ao colaborar com a professora Bruna no desenvolvimento do portfólio e suas atividades, fomos, conjuntamente, adquirindo um papel de parceiras na pesquisa. Além disso, entendendo que a pesquisa etnográfica busca justamente a perspectivaêmica, refletir sobre aspectos da turma A, juntamente com Bruna, contribuiu sobremaneira para trazer a questão da pesquisa a partir da perspectiva dos participantes.

Por tratar-se de um trabalho que pode adquirir diferentes formatos, o portfólio é considerado uma prática contextualizada, já que adquire as características do cenário em que é elaborado. No entanto, os pesquisadores da área (MELO; FERRAZ; PICCOLO, 2010; SEIFFERT, 2001; VILLAS-BOAS, 2012) concordam que ele possui algumas

características centrais para ser reconhecido como tal, como o seu desenvolvimento em um determinado período de tempo, seu caráter reflexivo, sua proposta de arquivamento de produções e a parceria entre aqueles responsáveis por sua elaboração. A partir da presente pesquisa realizada em campo, o desenvolvimento do portfólio pode ser considerado como um processo, e não somente como um produto. O portfólio na turma A constituiu-se como uma vivência na qual as próprias atividades que compuseram e formaram esses portfólios foram se delineando ao longo das aulas. Nesse contexto micro e específico, mas com reflexos de discursos sociais mais amplos, o portfólio se mostrou como mais do que uma prática avaliativa. No conjunto das ações no qual a prática estava envolvida, escolhas, decisões e planejamentos pedagógicos foram desenvolvidos em meio a contradições, conflitos e tensões que, inclusive, abarcaram situações em que a avaliação mostrava seu caráter classificatório e autoritário, tão avesso à idealizada meta democrática do portfólio.

Por fim, retomo os objetivos de minha pesquisa para pontuar as considerações finais alcançadas.

Neste estudo tive como objetivo geral *discutir, a partir da visão dos participantes, a elaboração de uma proposta de uso do portfólio como prática de avaliação na sala de aula de Língua Portuguesa do 7º ano, problematizando o modo como a professora Bruna e alunos se envolvem nesse processo avaliativo*. Para isso, eu e Bruna estudamos o portfólio, elaboramos conjuntamente atividades e organizamos critérios de avaliação que fizeram parte da prática. Esse objetivo geral expandiu-se para outros objetivos específicos, quais sejam: (a) *investigar o quanto professora e alunos consideram que o portfólio pode contribuir para a compreensão dos avanços e dificuldades dos alunos em um certo período de tempo* e (b) *discutir como professora e alunos vivenciam a prática de avaliação pelo portfólio e que discursos constroem a partir dessa vivência*.

Pela experiência do portfólio na turma A, podemos ver que os alunos e a professora Bruna construíram diferentes significados a partir dessa prática no que diz respeito à compreensão da aprendizagem. Para a professora, ao final, o portfólio serviu para avaliar as aprendizagens dos alunos como um todo. Em entrevista, ela relatou que

O portfólio eu usei pra ver o que eles já tinham aprendido, sim... Aí eu vi as dificuldades. É importante porque assim, tem que valorizar, tudo que eles fazem eu valorizo né, e às vezes o aluno

não se dá muito bem em uma prova, mas eu sei que aquele aluno é um aluno participativo, ele participa, ele faz atividades, daí a gente não pode decidir porque foi mal na avaliação. E o portfólio ajuda nisso, tu entendes? (ENTREVISTA COM BRUNA, 1º/11/2017).

Isso indica que, pelo portfólio ter agrupado diversas atividades e informações sobre o percurso de cada aluno, Bruna recorreu a eles a fim de saber as evoluções de cada um. Além disso, conforme a fala da professora, o portfólio também permitiu que ela fizesse planos prospectivos, isto é, definisse caminhos a seguir a partir da interpretação das aprendizagens nele registradas:

Também serve pra gente ver o que que a gente precisa melhorar né. As coisas que precisam ser revistas. O portfólio ajuda sim... Mas eu sempre faço isso. Tu tens que retomar muita coisa que tu vê, poxa, negócio não foi bem explicado, não foi bem trabalhado. Vais ter que rever novamente e tem que fazer mesmo. E por isso que às vezes demora tanto os conteúdos, tem uns conteúdos que ficam meio prolongados, né. Porque, aí a gente não consegue fechar todo o planejamento né, porque precisa, não adianta tu passar por cima né, tem coisas que são básicas que tu precisa de um ano pro outro né. E a avaliação também, o portfólio também, ajuda a tu perceberes o que que tu precisas trabalhar de novo. (ENTREVISTA COM BRUNA, 1º/11/2017).

Nota-se que a prática de usar a avaliação como um método de interpretar a aprendizagem dos alunos e reorganizar o ensino já fazia parte das ações pedagógicas de Bruna. Logo, o portfólio enfatizou e reforçou essa prática, ajudando-a a replanejar as decisões futuras na turma, indicando que a reflexividade está presente nas ações da professora e que o portfólio contribuiu para suas reflexões.

Já para os alunos da turma A, o portfólio foi visto diferentemente. Segundo eles, em conversas comigo sobre o portfólio, este funcionou como arquivamento dos trabalhos em aula. Anitta disse que: *“foi mais um trabalho pra colocar os trabalhos, né? Não teve muito assim, muita diferença. Eu não vi pelo menos”* (ENTREVISTA, 11/12/2017). Para Cristiano: *“ah, a gente colocava todos os trabalhos né. E depois a sora*

dava a nota, sei lá. Nem sei com que nota fiquei” (ENTREVISTA, 11/12/2017). Essas colocações revelam que, na perspectiva dos alunos, o portfólio só foi percebido como uma prática que agrupou as atividades de aula em uma pasta, até porque, para alcançar um dos objetivos do portfólio, qual seja, o de os próprios alunos refletirem e compreenderem seu processo de ensino e aprendizagem, o trabalho teria que ser permeado por atividades reflexivas durante o seu desenvolvimento, assim como pelo compartilhamento de decisões com os alunos.

Durante a prática de avaliação com portfólio na turma A, pode-se perceber que ele acabou, na maioria das vezes, tendo como protagonista a professora Bruna e, por vezes, eu, afastando-se de uma de suas características ideais, qual seja, a parceria e o compartilhamento de decisões entre professora e alunos. Assim, mesmo que as teorias sobre o portfólio se pautem em uma concepção de avaliação democrática e inclusiva, que considera a participação de todos os envolvidos, a professora Bruna, eu e os alunos da turma A revelamos o quanto discursos legitimados ainda estão enraizados nas práticas escolares.

Assim, durante o desenvolvimento do portfólio na turma A, percebemos que a visão de avaliação na qual o professor é detentor e responsável por essa prática ainda repercute na sala de aula, como nos mostram as atitudes da professora Bruna e minhas, e dos próprios alunos, ao considerarem as professoras como as autorizadas a realizarem as avaliações. Além disso, percebemos que adotar o portfólio como prática avaliativa não garante a mudança de perspectiva sobre os papéis de cada um em sala de aula e durante a avaliação. Logo, ainda que essa seja uma prática tida como alternativa, a sua constituição enquanto prática processual e colaborativa é ainda extremamente distante para os participantes que não foram preparados para discutir democraticamente critérios de desempenho e tampouco os objetivos de ensino.

Além disso, o portfólio na turma A também adquiriu aspectos de uma avaliação autoritária, afastando-se do objetivo de analisar o processo e reproduzindo atitudes de caráter disciplinador. Nesse caso, a prática foi permeada de atitudes que visavam ao controle social dos alunos, através da nota ou da ameaça de uma prova. Assim, corroborando outras pesquisas sobre avaliação em sala de aula de línguas, atividades que eram voltadas ao ensino passaram a ser práticas disciplinadoras para manter a atenção dos alunos (c. f. LUCENA, 2006). Isso ficou evidente em momentos mais tensos, nos quais Bruna, a fim de controlar os alunos e fazê-los engajarem-se nas aulas, usa a avaliação como recurso; os alunos, por sua vez, envolvem-se nas atividades quando sob a coerção da nota.

Tais práticas afastam-se, assim, da perspectiva inclusiva e democrática do portfólio.

Outro aspecto revelado pelos dados foi a predominância de atitudes nas quais a norma culta era vista como “a” Língua Portuguesa. Mesmo havendo situações em que houve um olhar mais voltado ao uso e à adequação da língua frente a situações e gêneros, ainda repercutiu nos discursos dos alunos e da professora Bruna a ideologia do monolíngüismo do português (LUCENA; PIRES-SANTOS, 2017), isto é, a noção de que existe somente um uso do português tido como “correto” – a norma culta. Entendendo que a avaliação reflete o ensino e vice-versa, para a linguagem ser avaliada quanto a seus usos, também se precisa que o próprio ensino se volte para isso. Conforme Garcez (2013, p. 215), “ensinar língua(gem) é criar condições para que participantes aprendizes possam se envolver em atividades conjuntas dessa natureza, propondo e dando encaminhamento a tarefas pedagógicas relevantes [...]”. No entanto, isso não é tarefa fácil, principalmente quando professores, por vezes, são formados dentro de outra concepção de ensino e aprendizagem de língua. No cenário da turma A, Bruna é não somente a referência no que diz respeito aos conhecimentos da Língua Portuguesa, como professora dessa disciplina, mas também a coordenadora responsável pela avaliação, mostrando a complexidade dessa tarefa.

O portfólio, sendo uma prática avaliativa considerada flexível, abre brechas para que os aspectos narrados aconteçam durante a sua produção. Essa prática é considerada uma forma de avaliação autêntica e, de acordo com Dysthe (2002, p. 1, tradução nossa), “portfolios foram chamados de ‘camaleões’ que trocam de cores de acordo com a visão de conhecimento e de ensino que adotam”³³. Sendo assim, por ser uma prática avaliativa contextualizada, adquire características específicas do cenário em que é elaborada. No caso do contexto da turma A, pode-se dizer que o portfólio se configurou a partir de peculiaridades. Ao mesmo tempo em que permitiu à professora Bruna ver o progresso dos alunos ao longo do período e replanejar seu ensino, também esbarrou em questões da própria instituição escolar, como na obrigatoriedade de provas e notas, na dificuldade de incorporar os alunos em uma atividade que, historicamente, foi de uso exclusivo do professor e, por vezes, no uso da avaliação como instrumento autoritário e disciplinador, atitudes clássicas de um discurso já enraizado sobre avaliação. Percebe-se, assim, que a

³³ No original: “portfolios have been called ‘cameleons’ who change colours according to the view of knowledge and learning they are based on” (DYSTHE, 2002, p. 1).

realidade escolar é permeada por discursos sobre avaliação que, por vezes, parecem contraditórios, pois ora voltam-se para práticas classificatórias e autoritárias, ora voltam-se para a análise da aprendizagem do aluno.

O fato de terem-se repetido atitudes já sedimentadas indica o quanto é difícil mudar a nossa visão de avaliação, frequentemente pautada em uma formação na qual essa prática foi pouco abordada e em padrões e condutas que a própria sociedade reproduz sobre essa prática (LUCKESI, 2002). Como colocam Silva e Sousa (2007, p. 1296),

Não é fácil mudar paradigmas, nem é simples (re)significar práticas avaliativas, principalmente quando tais mudanças envolvem reeducar o olhar para contemplar mais detidamente os processos e não os produtos.

As questões levantadas geram reflexões sobre o quanto o portfólio pode ser considerado uma prática avaliativa alternativa, já que acabou refletindo mais atitudes legitimadas sobre avaliação do que uma nova perspectiva. Isso mostra que ele não necessariamente é um processo que evita avaliações autoritárias e classificatórias.

Acredito, então, que para futuros estudos a problematização do ensino de Língua Portuguesa, especificamente sobre qual(is) uso(s) da língua está(ão) sendo contemplado(s) nas salas de aula, pode ser aprofundada, bem como a discussão sobre práticas avaliativas tidas como alternativas – para além do portfólio – e o quanto essas, quando teorizadas, de fato atendem a aspectos complexos do contexto da escola pública, na qual, por vezes, ainda reverberam discursos socialmente legitimados sobre avaliação e ensino de Língua Portuguesa. No contexto da turma A, já desde o início a professora Bruna, em conversa comigo, demonstrou vontade de saber as novidades sobre os estudos que atualmente estão sendo feitos na área de ensino, aprendizagem e avaliação em Língua Portuguesa, o que reflete que há o interesse em aprender novas didáticas e em superar práticas já legitimadas no contexto escolar. Ao mesmo tempo, Bruna revelou as dificuldades da *Escola Cidadã* com materiais como folhas, xerox, lápis, e outros recursos que, ocasionalmente, são fundamentais nas práticas em sala de aula e também em práticas avaliativas consideradas alternativas, como o portfólio – que, ao contar com um arquivamento de trabalhos, pressupõe materiais para isso. Além disso, Bruna também se preocupou, inicialmente, com a quantidade de trabalho que envolveria desenvolver um portfólio, o que

seria inviável para ela, considerando o seu trabalho em duas escolas, deixando sob minha responsabilidade o desenvolvimento inicial. Apesar de, ao longo de sua elaboração, a professora ter tornado essa prática também sua, essa preocupação reflete, novamente, a importância de se pensar em avaliações que considerem a extensa carga de trabalho dos professores que atuam na realidade pública, dentre outros aspectos que podem ser relevantes no contexto escolar. Logo, parece que algumas alternativas pedagógicas, quando incorporadas no cotidiano escolar, esbarram em outras questões institucionais, como acesso a materiais, por exemplo. No entanto, esses aspectos não invalidam práticas; pelo contrário, fazem-nos pensar em maneiras de desenvolvê-las justamente considerando contextos com poucos recursos.

As discussões aqui empreendidas atestam o quanto adotar práticas alternativas de avaliação implica em muita reflexão e discussão sobre tais práticas. Assim, a efetivação de práticas avaliativas democraticamente construídas pressupõe uma mudança nas atitudes, nos discursos e nas concepções que movem não só o professor, mas também os alunos, a sala de aula, a instituição, o Estado e toda a sociedade.

Entendendo esta pesquisa como um estudo etnográfico, as discussões aqui feitas não são finais. Assim, espero que este estudo sirva de inspiração para novos olhares acerca da avaliação em Língua Portuguesa e que possa gerar discussões sobre a importância de pensarmos práticas avaliativas situadas nos contextos em que interagimos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Intersecções**, v. 14, n. 3, p. 4-23, nov. 2014.

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidades. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 25-46.

ALVARENGA, G. M. Portfólio: o que é e a que serve? **Olho Mágico**, v. 8, n. 1, p. 19-21, jan./abr. 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 163-180.

_____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucited, 2006 [1929].

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

_____. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DE OLIVEIRA, A. C. R. P. **Corrigir ou avaliar: abordagem do texto escolar**. 2015. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, J. et al. **Português como Língua Adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012b. p. 169-197.

DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, M. G. G.; BRUGALLI, M. (Orgs.). **Avaliação**: novas tendências, novos paradigmas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 11-57.

DOLZ, S.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: mai/jun/jul/ago, n. 11, 1999.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DYSTHE, O. Theoretical background for portfolios as learning and assessment tools in teacher education. In: NERA/NFPF CONFERENCE, 6., 2002. Disponível em: <https://www.uib.no/filearchive/tallin_25_3_02-1-.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. **Research in teaching and learning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990. v. 2.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FAVARÃO, C. F. M. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e características. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. Apresentação. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 11-14.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

GARCEZ, P. M. Conversa com Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 215-228.

_____. Prefácio. In: FRITZEN, N.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar etnográfico em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 7-10.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. esp., p. 1-34, 2015.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On Ethnography**: approaches to Language and Literacy Research. New York: Teachers College Press, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage Publications, 2002.

HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

JUSTINO, C. R. **Portfólio, um instrumento de avaliação na educação infantil**. 2012. 30 f. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LOPES, I. M. Portfólio como ferramenta de aprendizagem no processo de interação leitura e escrita. In: CELSUL, 2014. **Anais do CELSUL 2014**. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2015.

LUCENA, M. I. P. Conversa com Maria Inêz Probst Lucena. In: DUBOC, A. P.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Conversas com estudiosos em avaliação**. No prelo.

_____. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. esp., p. 67-95, 2015.

_____. A pesquisa de cunho etnográfico na Linguística Aplicada: investigando a aquisição e uso da linguagem a partir de práticas situadas. In: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (Org.). **Estudos Italianistas** – Ensino e aprendizagem de língua italiana no Brasil. Chapecó: Editora Argos, 2014. p. 41-70.

_____. A responsabilidade social do professor de línguas diante da avaliação no contexto escolar. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões.** Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 245-255.

_____. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem.** Blumenau: Edifurb, 2012. p. 119-135.

_____. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos.** 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCENA, M. I. P; PIRES-SANTOS, M. E. Superdiversidade no contexto escolar de fronteiras: diálogo de saberes. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5. 2017. **Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.** Lecce: Università del Salento, 2017. v. 1. p. 1249-1264.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Revista Científica EccoS**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage Publications, 1996.

MATTOS, C. L. G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivência de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 85-100.

MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; PICCOLO, V. L. N. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NUNES, L. C. O portfólio na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e à distância; a alternativa hipertextual. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 38, p. 153-170, set./dez. 2007.

PARENTE, M. C. C. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. 2004. 392 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2004.

PATEL, S. A. Educação bilíngue em Moçambique: desenvolvendo o letramento acadêmico dos alunos sob um olhar etnográfico. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 137-161.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, N. C. A abordagem etnográfica na pesquisa em Linguística Aplicada – reflexões de uma trajetória. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 35-54.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação: exclusão ou inclusão? **EccoS Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 43-59, 2002.

SANTOS, M. E. P. A pesquisa qualitativa/etnográfica como uma possibilidade interdisciplinar. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 73-99.

SANTOS, S. A; PORTO, L. **Portfólio de aprendizagens**: dispositivo pedagógico interdisciplinar. 2010. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tutoria em Educação à Distância) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SAVIOLI, F. P. Nem tudo o que escandaliza é aberração: “Error communis facit jus”. **Alfa**, v. 44, p. 309-330, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2007. p. 49-64.

SCHLATTER, M. Conversa com Margarete Schlatter. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 187-200.

_____. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letra de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SCHLATTER, M. et al. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, V. et al. **A**

redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 11-35.

SCHOFFEN, J.; GOMES, M.; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, K. A.; TORRES, D. (Orgs.). **Português como língua (inter)nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013. p. 259-274.

SEIFFERT, O. M. L. B. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? **Olho Mágico**, v. 8, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2001.

SIGNORINI, I. Estilo e agentividade na escrita. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 197-215.

_____. Complexidade linguística e ensino de língua portuguesa. In: MARÇALO, M. J. et al. (Org.). Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. **Revista UÉvora**, 1. ed., p. 17-32, 2010.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-190.

_____. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **SCRIPTA**, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem. 2004.

_____. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.

_____. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. C. S. **Portfólio e educação não formal**: tecendo uma relação possível. 2009. 117 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

SILVA, M. J. P.; SOUZA, N. A. Portfólio: limites e possibilidades em uma avaliação formativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2007. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2007. p. 1295-1307.

SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SPERANDIO, E. M.; DA SILVA, T. M. Portfólio: uma ferramenta de ensino. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

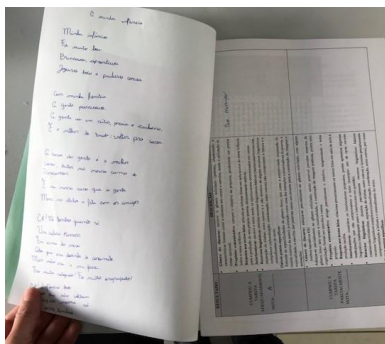
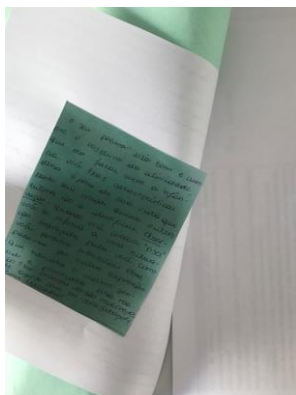
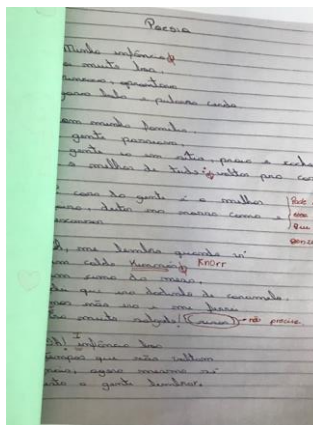
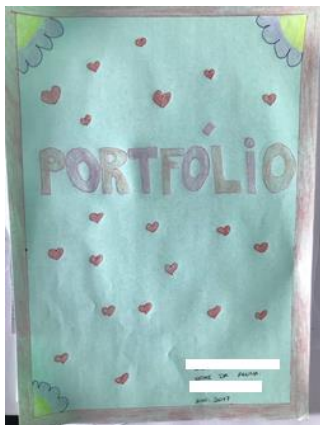
TOMAZONI, T. M. **Produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso**. 2005. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VILLAS-BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João W. Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

APÊNDICE – Exemplo de portfólio desenvolvido na turma A



Título: A bonequinha Preta
 Autor(a): Aluísio Lisboa de Oliveira
 Texto: Esse livro é legal, mas tem muito preconceito com o tombo pelo é de legal. Mas até que o destino é extremamente divertido. Temendo o preconceito é legal.
 Categoria: biografia
 Vale recomendar esse livro? Por quê?
 Eu recomendo esse livro, porque é uma história legal, mas se mesmo assim eu acho que poderia melhorar, tem o preconceito que é uma coisa feia.

7º ano.

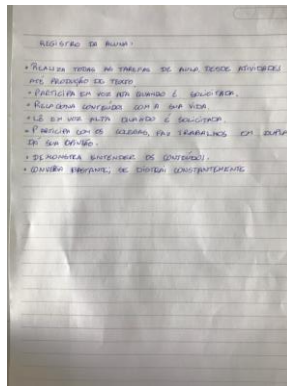
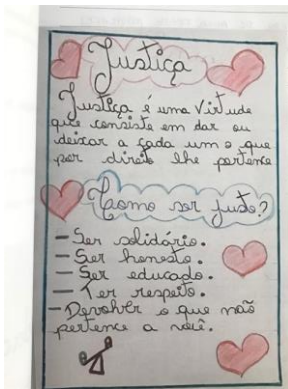
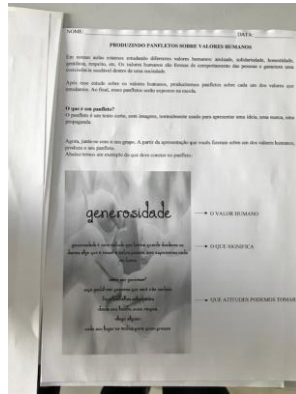
Releiam a atividade que foi proposta e as observações no texto de vocês. Na recomendação de vocês, não fiquem sabendo sobre a história isso deve aparecer no resumo. O que acontece no livro? Quem são os personagens? Onde a história acontece? O que acontece com os personagens ao longo da história? Essas são perguntas que vocês podem responder no resumo. Bom trabalho!

tema? forma? valor? recomendação abanca

Tabela de avaliação da produção escrita

	ATINGIDO	PARCIALMENTE NÃO ATINGIDO	RECOMENDAÇÕES PARA A REESCRITA
O texto está adequado ao leitor (fica clara a relação do locutor com o interlocutor? Por exemplo: jornalista-leitores do jornal; palestrante-ouvintes; leitores do livro-interessados pelo livro)?	X		
A apresentação do texto está adequada ao meio de circulação no qual será veiculado?	X		
O aluno conseguiu selecionar recursos linguísticos adequados?	X		
Aspectos específicos do gênero recomendação de leitura:			
A recomendação de leitura apresenta informações básicas sobre o livro (título, autor, resumo, categoria da obra, recomendação ou não da leitura do livro)?	X		
O autor apresenta as informações básicas sobre o cenário do livro?			X
O autor explica por que indica, ou não, a leitura do livro?		X	
O autor convence o leitor sobre a recomendação, ou não, do livro?		X	

AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL			
	ATENDIDO	PARCIALMENTE ATENDIDO	NÃO ATENDIDO
• Realiza o objetivo proposto na atividade. • Abre uma linha de diálogo, debate, discussão, debate, discussão, debate, discussão, etc. O aluno demonstra de forma de compreensão das partes e gerações uma consciência social sobre a sua realidade.		X	
• Realiza o objetivo proposto na atividade. • Abre uma linha de diálogo, debate, discussão, debate, discussão, etc. O aluno demonstra de forma de compreensão das partes e gerações uma consciência social sobre a sua realidade.		X	
• Realiza o objetivo proposto na atividade. • Abre uma linha de diálogo, debate, discussão, debate, discussão, etc. O aluno demonstra de forma de compreensão das partes e gerações uma consciência social sobre a sua realidade.	X		



Fonte: geração de dados da autora.

ANEXO A – Carta de aceitação da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina




ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLV. REGIONAL – GRANDE FLORIANÓPOLIS
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
SUPERVISÃO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
Rua das Camélias, 345, Kobrasol, São José-SC-CEP 88102-480 – Fone (48) 3663-0610

São José, 10 de agosto de 2017.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Supervisão de Políticas e Planejamento Educacional da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “O portfólio como procedimento de avaliação da escrita e reescrita de alunos do Ensino Fundamental na aula de Língua Portuguesa”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2017. O(a) pesquisador(a) **Ana Carolina Rosa Possuelo de Oliveira** está sob orientação do(a) Prof^a Dra. Maria Inêz Probst Lucena e cumprirá os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.


SELMA DAVID LEMOS

Supervisora de Políticas e Planejamento Educacional

Selma David Lemos
Supervisora de Políticas
e Planejamento Educacional
Matr. 142.596.3.01

Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria Regional da
Grande Florianópolis
Rua das Camélias, 345 - Kobrasol
CEP 88102-480 - SÃO JOSÉ - SC

**ANEXO B1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
assinado pela professora Bruna**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



Projeto de Pesquisa

**O PORTFÓLIO COMO PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DA
ESCRITA E REESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Pesquisador: Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira
(PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) professor(a),

Eu, Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho através deste documento convidá-lo a participar de minha pesquisa de mestrado cujo título é “O portfólio como procedimento de avaliação da escrita e reescrita de alunos do Ensino Fundamental na aula de Língua Portuguesa”. O estudo tem como objetivo investigar como o portfólio, caracterizado por ser uma ferramenta de arquivamento dos trabalhos dos alunos, pode se constituir em uma prática de avaliação e quais os significados que alunos e professores constroem a partir do uso desse instrumento em sala de aula de Língua Portuguesa. Para a realização dessa pesquisa, importa o(a) senhor(a) estar disposto a desenvolver um portfólio de textos escritos em sala de aula com os alunos. Durante a pesquisa eu terei conversas informais com o(a) senhor(a) e com os(as) alunos(as), observarei as aulas de Língua Portuguesa e farei anotações de falas, diálogos e acontecimentos sobre o desenvolvimento do portfólio na turma. Assim, preciso da permissão do(a) senhor(a) para acompanhar suas aulas durante seis meses, bem como de sua autorização para ler os textos que seus alunos escreverem em sala de aula durante o meu período de pesquisa.

Sendo assim, essa pesquisa tem como potenciais benefícios ampliar os saberes acerca da avaliação da aprendizagem, bem como aprofundar os conhecimentos que se têm sobre o portfólio como um dos instrumentos possíveis que o professor pode usar para avaliar. Por outro lado, é importante que seja de seu conhecimento os possíveis riscos da pesquisa, como certo desconforto seu e/ou dos alunos pela minha presença em sala de aula, ou constrangimento ao conversarem comigo, pois como pesquisadora, não faço parte da rotina escolar. Também há o risco de os alunos sentirem-se intimidados ou incomodados ao terem seus textos lidos por mim. Em compensação, buscarei garantir o anonimato dos participantes na medida do possível, não divulgando nenhum tipo de informação que venha a identificá-los. Os dados gerados nas conversas e nas observações de aula serão veiculados por meio da minha dissertação de mestrado, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em seminários e congressos da área, sem que seja revelada a sua identidade ou a de qualquer participante da pesquisa. No entanto, é importante esclarecer que existe uma remota possibilidade de quebra de sigilo, involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei vigente. O(a) senhor(a) pode, a qualquer momento, exigir os resultados e dados parciais e finais da pesquisa. Nenhum participante terá despesas financeiras por participar dessa pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei vigente. A participação nesse estudo é opcional e qualquer participante pode desistir de seu envolvimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo à pesquisadora ou à instituição de ensino. Ao final de meu estudo, eu irei novamente na escola e conversaremos sobre os resultados de minha pesquisa e de sua participação.

Este documento foi elaborado em duas vias que deverão ser rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador, ficando uma via em sua posse e outra com o pesquisador. Guarde cuidadosamente a sua via, pois ela garante seus direitos em relação à pesquisa.

Este projeto tem aprovação do CEPESH/UFSC e como pesquisadora me comprometo a conduzir esta pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012 e suas complementares, que consideram os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa. Dúvidas sobre demais princípios éticos podem ser esclarecidas por mim, pesquisadora em campo, pela minha orientadora, Maria Inêz, pesquisadora responsável, ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através dos contatos abaixo:

Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira – Pesquisadora em campo – Telefone: (xx) xxxxxxxxx – E-mail: anaac.oliveira@gmail.com – Endereço residencial: xxx, Florianópolis.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucerna – Pesquisadora responsável – Telefone: (xx) xxxxxxxxx – E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx– Endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE) – Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), 3º andar – Campus Universitário – Trindade, Florianópolis.

Comitê de Ética e Pesquisa Com Seres Humanos (CEPSH) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401 – Trindade, Florianópolis. Telefone: (48) 3721.6094.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucerna
Orientadora PPGLg/UFSC

Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira
Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, RG _____, declaro ter sido esclarecido(a) sobre a pesquisa “O portfólio como procedimento de avaliação da escrita e reescrita de alunos do Ensino Fundamental na aula de Língua Portuguesa”. Entendi os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão realizados, as implicações de minha participação nesse estudo e as garantias de confidencialidade dos dados gerados. Estou consciente de que minha participação é opcional e de que posso retirar o meu consentimento de participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Sendo assim, assino este documento em duas vias, permanecendo uma comigo, participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora, a qual se compromete a realizar a pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que considera os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 2017

ANEXO B2 – Termo de Assentimento assinado pelos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



Projeto de Pesquisa

**O PORTFÓLIO COMO PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DA
ESCRITA E REESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Pesquisador: Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira (PPGLg/UFSC)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a),

Meu nome é Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e venho convidar você a participar de minha pesquisa intitulada “O portfólio como procedimento de avaliação da escrita e reescrita de alunos do Ensino Fundamental na aula de Língua Portuguesa”. Nessa pesquisa, eu, você, seus colegas e seu(sua) professor(a) de português usaremos o portfólio. No portfólio agrupamos diversas atividades durante um período de tempo para vermos nossas evoluções e nossas dificuldades, e nessa pesquisa você desenvolverá o seu. O objetivo do meu estudo é estudar de que maneira você, seus colegas e seu(sua) professor(a) usam o portfólio.

Para realizar minha pesquisa, peço permissão para participar de suas aulas de Português durante seis meses. Durante essas aulas, eu participarei com você, com seus colegas e com o(a) professor(a) das atividades de sala de aula, farei anotações do que está acontecendo ali e do que você e seus colegas estão falando, principalmente em relação ao portfólio, e também conversarei com você e seus(suas) colegas no ambiente da escola. Eu lerei os textos que você escrever em aula durante esse período, se você me permitir. Os seus textos poderão ser publicados na minha dissertação, que é o meu trabalho final do Mestrado. Esses textos não serão identificados com o seu nome, a não ser que você queira que sim.

Ao participar dessa pesquisa você terá a oportunidade de experimentar uma nova forma de avaliação de suas atividades. Além disso, você montará o seu próprio portfólio. Porém, como nós não nos

conhecemos, você pode se sentir incomodado pela minha presença em suas aulas e/ou ao conversar comigo, e também quando eu ler seus exercícios de aula. Se você se sentir desconfortável com qualquer uma dessas situações, você tem o direito de não participar dessa pesquisa. Se você se sentir incomodado com a leitura de suas atividades de aula e/ou com sua publicação em meu trabalho final, você tem a opção de não os compartilhar comigo. Mesmo se você concordar agora, você pode desistir depois, e isso não terá problema nenhum para você, nem para mim, nem para a escola. A sua participação na pesquisa não é obrigatória. Também deixo claro que tudo que você falar será confidencial e seu nome não aparecerá no trabalho. Se, em algum momento, seu nome for revelado ou você se sentir exposto de qualquer maneira, eu, como pesquisadora, me responsabilizo pela situação e me disponho a dar a você a ajuda necessária para que você possa garantir os seus direitos perante à lei vigente. Você e nenhum outro participante terão quaisquer despesas financeiras ao participar da pesquisa. Ao final da pesquisa, eu irei de novo na escola e conversaremos sobre os resultados do meu estudo e de sua participação.

Este documento foi elaborado em duas vias que deverão ser rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador, ficando uma via com você e outra com o pesquisador. Guarde cuidadosamente a sua via, pois ela garante seus direitos em relação à pesquisa.

Este projeto tem aprovação do CEPESH/UFSC e como pesquisadora me comprometo a conduzir esta pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012 e suas complementares, que consideram os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa. Qualquer dúvida pode ser esclarecida por mim, pesquisadora em campo, pela minha orientadora, Maria Inêz, pesquisadora responsável, ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através dos contatos abaixo:

Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira – Pesquisadora em campo –
Telefone: (xx) xxxxxxxxxx – E-mail: anaac.oliveira@gmail.com

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucerna – Pesquisadora responsável –
Telefone: (xx) xxxxxxxxxx – E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx

Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401 – Trindade, Florianópolis. Telefone: (48) 3721.6094.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira
Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos e os procedimentos da pesquisa “O portfólio como procedimento de avaliação da escrita e reescrita de alunos do Ensino Fundamental na aula de Língua Portuguesa”. Compreendo que minha participação é voluntária e que posso me retirar da pesquisa em qualquer momento.

Assino esse documento em duas vias, permanecendo uma comigo, participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora, a qual se compromete a realizar a pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012, que considera os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 2017.

**ANEXO B3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
assinado pelos responsáveis pelos alunos**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



Projeto de Pesquisa
**O PORTFÓLIO COMO PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DA
ESCRITA E REESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Pesquisador: Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsável(is),

Eu, Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolverei uma pesquisa de mestrado cujo título é “O portfólio como procedimento de avaliação da escrita e reescrita de alunos do Ensino Fundamental na aula de Língua Portuguesa”. Venho através deste documento pedir sua autorização para convidar seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo investigar como o portfólio, que é um trabalho de arquivamento das atividades dos alunos, pode ser uma prática de avaliação dos textos que eles escrevem em aula. Para o desenvolvimento de minha pesquisa, eu acompanharei as aulas de Língua Portuguesa durante seis meses, participando e observando as aulas. Seu(sua) filho(a) participará dessa pesquisa através de conversas comigo, no ambiente da escola. Eu também lerei os textos que ele(a) escrever em aula durante o período de minha pesquisa, se ele(a) permitir. Se o(a) seu(sua) filho(a) concordar, seus textos poderão ser publicados em minha dissertação de Mestrado, sem que ele(a) seja identificado.

Dentre os possíveis pontos positivos dessa pesquisa estão o aumento dos conhecimentos sobre avaliação e sobre o portfólio e a oportunidade de vivenciar uma nova prática de sala de aula com o portfólio. Por outro lado, é importante que você saiba os possíveis riscos da pesquisa, como certo desconforto do(a) seu(sua) filho(a) pela minha presença em sala de aula, ou constrangimento ao conversar comigo, pois

como pesquisadora, não faço parte da rotina escolar. Também há o risco de seu(sua) filho(a) se sentir intimidado ou incomodado ao ter seus textos lidos por mim. Em compensação, buscarei garantir o anonimato dos participantes na medida do possível, não divulgando nenhum tipo de informação que venha a identificar o(a) seu(sua) filho(a). Os dados gerados na pesquisa serão usados na minha dissertação de mestrado, em artigos e em apresentações, sem que a identidade de seu(sua) filho(a) e de nenhum outro participante seja revelada. No entanto, é importante esclarecer que existe uma remota possibilidade de quebra de sigilo, involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei vigente. Nem o(a) senhor(a) nem o seu(sua) filho(a) terão despesas financeiras por participar desse estudo. Caso haja alguma despesa inesperada, você será ressarcido nos termos da lei vigente. A participação do(a) seu(sua) filho(a) nessa pesquisa é opcional. Mesmo se você e seu(sua) filho(a) concordarem agora, vocês podem se retirar da pesquisa em qualquer momento. Isso não trará nenhum problema para ele(a) ou para mim. O(a) senhor(a) pode exigir os resultados e dados parciais e finais da pesquisa. Ao final da pesquisa, eu irei de novo na escola e conversarei com seu(sua) filho(a), com o(a) professor(a) e com os(as) outros(as) colegas sobre os resultados de meu estudo e sobre a participação de cada um.

Este documento foi elaborado em duas vias que deverão ser rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador, ficando uma via com você e outra com o pesquisador. Guarde cuidadosamente a sua via, pois ela garante seus direitos em relação à pesquisa.

Este projeto tem aprovação do CEPESH/UFSC e a pesquisadora compromete-se a conduzir esta pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012 e suas complementares, que consideram os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa. Dúvidas sobre demais princípios éticos podem ser esclarecidas por mim, pesquisadora em campo, pela minha orientadora, Maria Inêz, pesquisadora responsável, ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através dos contatos abaixo:

Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira – Pesquisadora em campo –
 Telefone: (xx) xxxxxxxxxx – E-mail: anaac.oliveira@gmail.com –
 Endereço residencial: xx.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucerna – Pesquisadora responsável –
 Telefone: (xx) xxxxxxxxxx – E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx – Endereço

profissional: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE) – Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), 3º andar – Campus Universitário – Trindade, Florianópolis.

Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401 – Trindade, Florianópolis. Telefone: (48) 3721.6094.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Ana Carolina Rosa Posuelo de Oliveira
Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, RG _____, declaro ter sido esclarecido sobre a pesquisa “O portfólio como procedimento de avaliação da escrita e reescrita de alunos do Ensino Fundamental na aula de Língua Portuguesa”. Entendi os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão realizados, as implicações dos participantes nesse estudo e as garantias de confidencialidade dos dados gerados. Estou consciente de que a participação de meu(minha) filho(a) é opcional e de que posso retirar o consentimento de participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Sendo assim, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa, assinando esse documento em duas vias, permanecendo uma comigo, representante responsável pelo participante, e outra com a pesquisadora, a qual se compromete a realizar a pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que considera os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa.

De acordo (assinatura)

Assinatura do pesquisador responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 2017.

ANEXO C1 – Poemas “Ai que saudades”, de Ruth Rocha e “Meus oito anos”, de Oswald de Andrade (reproduzidos da maneira que professora Bruna os entregou aos alunos da turma A)

Poemas

MEUS OITO ANOS
Oswald de Andrade

Oh que saudades que eu tenho
Da sacora de minha vida
Da louca:
Da minha infância
Que os anos não trazem mais
Naquele quintal de terra
Da Rua de Santo Antônio
Debaixo da bananeira
Sem nenhum laranjal.

Ela tinha doces viciados
Da cocada da infância
Nos banhos de bananeira
De quintal de minha casa
A cidade progredia
Em roda de minha casa
Que os anos não trazem mais
Debaixo da bananeira
Sem nenhum laranjal.

Oswald de Andrade nasceu em São Paulo em 1896 e morreu em 1954. Foi um escritor considerado inovador e moderno. Escreveu poemas, romances, textos. Dentre os seus conhecidos estão os Manifestos: Poesia Pau-Brasil e Antropofagia, ambos importantes para o Modernismo brasileiro.

Casimiro de Abreu foi um poeta brasileiro. Nasceu em 1839 e morreu em 1860. Viveu a infância em uma fazenda e, na adolescência, mudou-se para o Rio de Janeiro. Ainda adolescente se mudou para Portugal com o pai e de lá escreveu a maior parte da sua obra, que demonstra um sentimento de saudade de sua terra. Ao voltar para o Brasil, levou uma vida boêmia até o fim da vida e, com tuberculose, voltou para a fazenda da família, onde morreu.

AI QUE SAUDADES
Ruth Rocha

Ai que saudades que tenho
Da sacora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...

Me sentia rejeitada,
Tão fria, desprezada,
Tão fígil, tão impotente,
Apesar dos laranjais.

Ai que saudades que eu tenho
Da sacora da minha vida,
Não gostava da comida
Mas tinha que comer mais...

Expulsiva, berrante,
E era fígido e era fígil.
E tudo que eu não gostava
Era parções industriais.

Como são tristes os dias
Da infância esquecida,
Todos mudam na cidade,
Ela não manda em ninguém...

O pai manda, o mãe desmanda,
O irmão mais velho comanda,
Todos entram na cidade,
E ela sempre dia amém...

Naqueles tempos difíceis
Não podia abrir a boca,
E a professora era louca,
Só queria era gritar.

Senta direito, menina!
Ou se não, tem sabatina!
Que letra mais horrível!
E pare de conversar!

Oh, dias da minha infância,
Quando eu ficava doente,
Ou sentia dor de dente,
E lá vinha o tratamento!
Era um tal de vitamina...
Mingau, remédio, vacina,
Lulacão e aspirina,
Intocó e limoneno!

E sem falar na terceira:
Bibaa de gele gelatinada,
Rompê de cava apertada,
Sapatinho de ximã...
E se ordena? Ainda direito!
Dia bom dia pra vizinha!
Que menina mais sem jeito!
Tira o dedo do nariz!

Que sacora! Que sã! Que nada!
Vai já guardar os brinquedos!
Menina, não chupe os dedos!
Não pode brincar na lama!
Vai já boiar o agasalho!
Vai já fazer a lição!
Criança não tem razão!
É tarde, vai já pra cama!

Vê se pensia o cabelo!
Menina se mostradeiral!
Menina novidadeiral!
Está se rindo demais!
— Que amor, que noção, que fôrea,
Naqueles tempos fugazitas,
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Ruth Rocha nasceu em São Paulo, em 1931. É escritora de obras infantis e infanto-juvenis. Dentre seus livros estão Palavras, muitas palavras e Marcelo, Marmelo, Martelo.

**ANEXO C2 – Poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu
(reproduzido da maneira que professora Bruna o escreveu no
quadro para a turma A)**

MEUS OITO ANOS

Casimiro de Abreu

Oh! Que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!

Que amor, que sonhos, que
flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
- Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é – lago sereno,
O céu – um manto azulado,
O mundo – um sonho dourado,
A vida – um hino d’amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!

O céu bordado d’estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias de minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era

Nessa risonha manhã!

Em vez de mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberta ao peito,
- Pés descalços, braços nus -
Correndo pelas campinas

À roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo,
E despertava a cantar!

Oh! Que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!

Que amor, que sonhos, que
flores,
Naquelas tardes fagueiras

À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

ANEXO D – Atividade de recomendação de leitura (reproduzida da maneira que professora Bruna a entregou aos alunos da turma A)

ATIVIDADE DE RECOMENDAÇÃO DE LEITURA

Quando estamos na biblioteca, às vezes é difícil acharmos um livro que seja sobre um assunto que nós gostamos. Tem dias em que ficamos procurando e procurando um livro que talvez seja interessante, que tenha uma história legal, que os personagens chamem a nossa atenção...

Por isso, se estamos em dúvida sobre que livro ler, podemos ler uma recomendação de leitura.

O que é uma recomendação de leitura? É um texto que informa sobre o livro que uma pessoa leu. Nesse texto, a pessoa indica o título e o autor do livro, faz um breve resumo da obra (com os personagens, os eventos do livro e outros aspectos que achar importante), que tipo de livro é (romance, aventura, terror, etc.) e coloca se vale a pena ler esse livro ou não. É importante que quem escreve a recomendação de leitura diga por que acha que o livro deve ser lido ou por que acha que o livro não é bom. Ao dar informações principais sobre o livro, o próximo leitor pode saber se vai gostar ou não da leitura.

Agora você vai fazer a sua recomendação de leitura. Faça sobre o último livro da biblioteca que você leu. A sua recomendação ficará exposta na biblioteca para que os próximos alunos possam se informar sobre o livro e, quem sabe, ler!

RECOMENDAÇÃO DE LEITURA

Título do livro:

Autor(a):

Resumo:

Categoria:

Você recomenda esse livro? Por quê?

Exemplo:

RECOMENDAÇÃO DE LEITURA

Título do livro: Marley & Eu

Autor: John Grogan

Resumo: Esse livro conta a história de Marley, um labrador bagunceiro e desobediente, adotado pelo casal John e Jenny. Ao longo do livro,

vemos o crescimento de Marley e suas diversas aventuras com seus donos, sua lealdade, seu carinho e as confusões que apronta. Enquanto Marley cresce, ficamos sabendo também da trajetória da família – o casamento de John e Jenny, suas profissões e seus filhos.

Categoria: biografia; comédia

Você recomenda esse livro? Por quê? Eu recomendaria esse livro, porque é uma história ao mesmo tempo engraçada e emocionante. Indico para aqueles que gostam de cachorro e querem ler sobre como Marley, o labrador, ficou marcado na história dessa família.

**ANEXO E – Atividade sobre o poema “O Bicho”, de Manuel
Bandeira (reproduzida da maneira que professora Bruna a escreveu
no quadro para os alunos da turma A)**

O Bicho

Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Atividade:

1. Como era o lugar em que o poeta viu a personagem?
2. O poema antecipa ao leitor que a personagem “não era um cão, não era um gato, não era um rato”. Por que alguém poderia supor, inicialmente, que a personagem fosse um desses bichos?
3. Manuel Bandeira utiliza alguns verbos característicos de atitudes de animais, referindo-se ao homem. Cite-os.
4. Que sentimento o poeta revela ao dizer “Meu Deus”?
5. Que condições de vida têm o homem, segundo o poema?
6. Talvez você já tenha presenciado cenas reais ou na TV como a referida no poema. Se já presenciou, como você se sentiu?
7. Cite pelo menos dois fatos que, na sua opinião, podem levar alguém a se transformar em um “bicho” como o do poema.
8. Na sua opinião, o que deveria ser feito para não acontecerem fatos como o descrito no poema?

**ANEXO F – Atividade de elementos estruturais do gênero *poema*
(reproduzida da maneira que a professora Bruna a escreveu no
quadro para os alunos da turma A)**

Elementos textuais do poema

Poesia: atividade artística, uma produção que é considerada bela, capaz de comover as pessoas e emocionar. Podemos ver poesia em lugares, em objetos, em paisagens, em fotos...

Poema: Composição escrita, normalmente em versos; poesia organizada em palavras.

Verso: cada uma das linhas de um poema. Tem sentido e efeito sonoros.

Estrofe: cada uma das seções de um poema, constituída de um determinado número de versos.

Rimas: é um recurso utilizado nos poemas (mas também nas músicas, por exemplo), que proporciona a ideia de ritmo, de musicalidade. Normalmente as rimas são constituídas de repetições que se dão entre versos diferentes.

Ritmo: efeitos sonoros que são alcançados pela combinação de sons, de palavras, de expressões no poema.

Eu poético ou eu lírico: no poema, podemos ver que alguém se expressa, que alguém está falando. Em um poema, a voz que fala é chamada de eu lírico, uma espécie de “narrador”. Nem sempre é a voz do autor, porque o eu lírico pode falar de experiências e fatos que não são da vida do poeta.

ANEXO G – Atividade de interpretação dos poemas (reproduzida da maneira que professora Bruna a entregou aos alunos da turma A)

TEXTO 1

Estudo do texto:

1. Como era o ambiente mostrado na infância de Casimiro de Abreu?
2. Qual a mudança que ocorreu com o poeta na passagem da infância para a vida adulta?
3. Utilize exemplos de palavras, expressões e/ou versos para comprovar como você percebeu a infância e a vida adulta no poema.
4. Que efeito os pontos de exclamação (!) dão para o poema?
5. Considerando as questões acima e a discussão sobre o poema, responda: qual a importância da escolha das palavras para um poema?

TEXTO 2

Estudo do texto:

1. Como o progresso da cidade influencia a infância de Oswald de Andrade? Como você percebeu isso no poema?
2. A infância no poema de Oswald de Andrade é diferente da do poema de Casimiro de Abreu? Como você percebeu isso? Use exemplo de palavras, expressões e/ou versos que confirmem isso.

TEXTO 3

Estudo do texto:

1. Quando o eu lírico do poema fala em saudade, é a mesma saudade que está nos outros dois poemas? Por quê?
2. Na última estrofe, temos os versos →

Ironia: um uso da linguagem por meio do qual se diz o contrário, com sentido diverso ao esperado.

“Menina se mostreira! / Menina novidadeira! / Está se rindo demais!”. Essas frases têm a ver com o que é esperado de um comportamento feminino. Explique.

3. Como a infância é vista/descrita por cada um dos poetas? Compare. →

Inexistência: ausência de um texto sobre outro, quando se trata como modo de um ponto de partida um texto e se dialoga com ele, seja concordando, seja discordando, seja criando algum aspecto.

**ANEXO H1 – Atividade de reflexão “O que eu aprendi”
(reproduzida da maneira que professora Bruna a entregou aos
alunos da turma A)**

NOME: _____

1. O QUE EU APRENDI SOBRE IDEIAS?

2. COMO EU APRENDI?

3. O QUE EU AINDA TENHO DÚVIDA?

ANEXO H2 – Exemplo de reflexão da atividade “O que eu aprendi”

1. O QUE EU APRENDI SOBRE POEMAS?

Se eu aprendi que poemas são coisas e pode se expressar sentimentos.

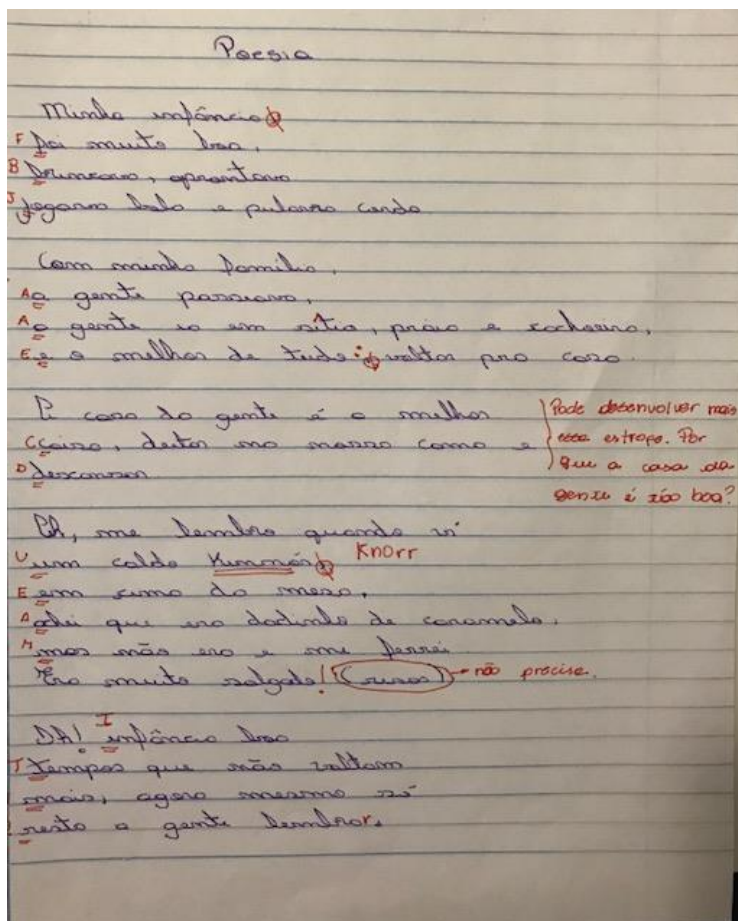
2. COMO EU APRENDI?

Se eu aprendi lendo e ouvindo.

3. O QUE EU AINDA TENHO DÚVIDA?

Não tenho dúvida

ANEXO I – Primeira escrita do poema de Anitta, com as orientações elaboradas por mim e pela professora Bruna



O seu poema está bom e cumpre o objetivo da atividade, que era falar sobre a infância. Você traz características dessa época de sua vida que tanto seus colegas quanto outros leitores vão se identificar. Observação: quando você colou o "riso" você se referiu a uma situação engraçada para você. Como você poderia substituir esse palavra por outra expressão que indicasse o mesmo sentido e provocasse essa reação? Na próxima versão reescreva de acordo com a consideração! Bom trabalho!

ANEXO J – Segunda escrita do poema de Anitta

A minha infância

Minha infância
 Foi muito boa.
 Bincava, aprendava
 Jogava bola e pulava corda.

Com minha família
 A gente passeava,
 A gente ia em riuo, praia e cachoeira,
 E o melhor de tudo: voltar pra casa.

A casa da gente é a melhor
 Casa, ditor na mesa como e
 Descansar.
 E na mesma casa que a gente
 Mexe no celular e fala com os amigos?

Ah! Me lembro quando vi
 Um celular Kinross
 Em cima da mesa.
 Celai que era dadorito de caramelo.
 Mas não era e me ferrei
 Era muito sadgado! Foi muito engraçado!

Ah! Infância boa
 Tempo que não voltam
 Mas, agora mesmo só
 Resto a gente lembrar.