

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL



EDUCATIONAL EVALUATION: AN ANALYSIS OF THE TEXTUAL PRODUCTION OF ELEMENTARY SCHOOL

JANY BAENA FERNANDEZ

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | A AUTORA
RECEBIDO EM 18/03/2021 • APROVADO EM 12/06/2021

Abstract

This article deals with the text production of students of the 8th year of elementary school that are from a large-scale diagnostic evaluation, applied in 33 schools of the Municipal Network of Campo Grande-MS. The objective is to analyze, from the perspective of critical literacies, the construction of meaning present in the tests of textual production carried out by students in Portuguese, including “new literacies” from the perspective of Lanskshear; Knobel (2007) and in coherence with the conception of language as a social practice. The methodology is based on a qualitative approach, with an interpretive bias, and on descriptive and explanatory characteristics. The result reveals that the insertion of the perspective of critical literacies in teaching can lead teachers and students to reconstruct meanings in the process of textual production in the Portuguese area, transforming evaluative practices by expanding the possibilities of textual production. The adoption of this view presupposes a positioning of teachers that highlights the possible ways of approaching writing activities and considers the “new literacies”, which refers to the emerging textual genres.

Resumo

Este artigo trata das produções de texto de alunos do 8º ano do ensino fundamental que são provenientes de uma avaliação diagnóstica em larga escala, aplicada em 33 escolas da Rede Municipal de Campo Grande-MS. O

objetivo é analisar, pela perspectiva dos letramentos críticos, a construção de sentido presente nos testes de produção textual realizados pelos alunos na disciplina Língua Portuguesa, incluindo “novos” letramentos sob a ótica de Lanskshear; Knobel (2007) e em coerência com a concepção de linguagem como prática social. A metodologia apoia-se na abordagem qualitativa, com viés interpretativo, e em características descritivas e explicativas. O resultado revela que a inserção da perspectiva dos letramentos críticos no ensino pode levar docentes e alunos a reconstruir significados no processo de produção textual na área de Língua Portuguesa, transformando as práticas avaliativas por meio da ampliação de possibilidades de produção textual. A adoção dessa ótica pressupõe um posicionamento de professores que destaca as possíveis formas de abordar as atividades de escrita e considera os “novos letramentos”, o que remete aos gêneros textuais emergentes.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Educational evaluation. Elementary education. Construction of meaning. Critical literacy.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação educacional. Ensino fundamental. Construção de sentido. Letramento crítico.

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

Com base nas ideias de Luke e Freebody (1997), consideramos que a leitura e a produção textual estão ligadas às relações políticas de poder no cotidiano das culturas letradas. A escola está inserida nesse contexto e, muitas vezes, torna-se a reprodutora de políticas educacionais que reforçam seu próprio conservadorismo por meio das escolhas de atividades de leitura e escrita, bem como das maneiras em que elas são exploradas e desenvolvidas.

O objetivo desta pesquisa de doutorado em andamento, portanto, é analisar tais produções pela perspectiva dos letramentos críticos, com foco nos “novos letramentos” e com o conceito de linguagem como prática social (VOLOCHINÓV, 2018).

Nesse sentido, trazemos à baila excertos de produções textuais de alunos do 8º ano do ensino fundamental, oriundos da avaliação institucional aplicada em 33 escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS em 2018. A proposta de produção textual dessa avaliação externa consistiu em elaborar um texto dissertativo-argumentativo em resposta à seguinte questão: *A copa do mundo – paixão nacional – é uma forma de proporcionar lazer e alegria para as pessoas ou é apenas, pão e circo?*¹

¹ Os alunos tiveram três textos motivadores para suas produções que tratavam dos seguintes temas: copa do mundo/futebol; lazer; política do pão e circo. “Ressalta-se que além da temática ‘Copa do Mundo’ e ‘Lazer’, o conteúdo sobre a Roma Antiga, mais especificamente, ‘Pão e Circo’ está previsto no 6º ano do Ensino Fundamental, pois faz parte das Orientações Curriculares da Reme (CAMPO GRANDE, 2016), além de constar em livros didáticos utilizados nas escolas. Mediante o exposto, esperava-se que os alunos contemplassem minimamente as três temáticas sugeridas e apresentadas pelos textos motivadores” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 39).

Partimos, dessa forma, de um conceito de língua/linguagem considerando a sua complexidade, pois a língua/linguagem² é dialógica. O significado de um discurso depende da relação locutor-interlocutor e de seus respectivos contextos sócio-históricos. Nesse sentido, “o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra [...]. *O enunciado é de natureza social*” (VOLOCHINÓV, 2018, p. 200, grifo do autor), logo ele não é fixo, encontra-se em movimento e torna-se multifacetado.

Em consonância com tais ideias, abordamos questões referentes aos “novos letramentos” na visão de Lankshear e Knobel (2007), conceito a ser detalhado posteriormente, enfatizando os aspectos que refletem no ambiente escolar, especificamente, na prática pedagógica, e conseqüentemente nas atividades avaliativas de produção textual.

Na sequência, tratamos de aspectos relevantes acerca da abordagem metodológica adotada neste estudo, destacando características desta pesquisa sob a ótica dos letramentos críticos.

Em seguida, trazemos quatro excertos para análise, os quais fazem parte dos testes de produção textual da área de Língua Portuguesa e foram selecionados dentre as turmas das unidades escolares que obtiveram o menor desempenho na avaliação externa da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Por fim, são apresentadas algumas considerações, em que evidenciamos ser esta pesquisa fruto de uma análise histórica e socialmente situada, feita a partir de um recorte epistemológico, sendo, por isso, parcial e suscetível a novas interpretações.

2. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM ADOTADA NESTA PESQUISA

A visão estruturalista da linguagem perdurou e ainda se encontra presente na sociedade, principalmente no ambiente escolar e no que concerne ao currículo escolar (planejamento, atividades pedagógicas e avaliação), uma vez que se priorizam estudos voltados para o sistema linguístico. Podemos constatar tal característica nos documentos oficiais emanados do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias municipais e estaduais de educação, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os referenciais curriculares.

De acordo com Volóchinov, ([1929] 2018, p. 198) a língua/linguagem “não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva”. O movimento pós-estruturalista dos anos 90 do século XX, trouxe contribuições importantes para os estudos da linguagem na medida em que reconhece seu caráter inerentemente social. A exemplo a visão de desconstrução de Derrida (2001). Tal autor ressalta que um texto nunca está limitado a uma interpretação, o que se registra em um determinado contexto situado, está sempre aberto a outras construções de sentido.

² Escolhemos não separar língua de linguagem com base num conceito mais amplo em que uma não exclui a outra, elas coexistem em sua performatividade. (PENNYCOOK, 2010; TAKAKI, 2017).

Fundamentada nos argumentos expostos, a ideia que preconizamos é a de que há outras maneiras de apreender a língua/linguagem, distinguindo da forma genérica e passiva, em que um ensina e o outro absorve. Numa interação, existem diversos aspectos que mobilizam a comunicação, o que desencadeia um encontro de diferenças de posicionamentos entre os participantes. Estes competem lutando para manter suas interpretações de sentidos. Vale notar que, por mais insignificantes que possam parecer os enunciados em determinada situação, quando proferidos, causam efeitos.

Podemos observar esse embate em situações vivenciadas no ciberespaço, onde o poder não se encontra no caráter científico de algo, mas nas mãos de quem detém grande quantidade de informações (FOUCAULT, 1979), que são armazenadas, organizadas e manipuladas na internet com objetivos estritamente financeiros.

É nesse contexto caracterizado por espaços físicos e virtuais que está situada a escola. Por conseguinte, é de suma importância desenvolver atividades avaliativas que contemplem gêneros emergentes, como *Vlog, podcast, game play e meme*, tendo em vista que, com o espaço virtual,

surtem novas formas de relacionamento e novas comunidades não enraizadas geograficamente, novos produtores, novos distribuidores e novos consumidores posicionados na esfera global [...]. Esta nova relação econômica, política e social — chamada de virtual [...] agora é parte da rotina de nossas vidas. Nossa vida no Ciberespaço. (BRANCO, 2005, p. 228).

Língua/linguagem e realidades se constroem mutuamente em contextos sociais situados. Tal visão advém de uma concepção de língua/linguagem, que não se restringe às normas e aos gêneros textuais tradicionais fixos, (VOLOCHINÓV, [1929] 2018).

As novas formas de relacionamento afetam o ser e os saberes das pessoas e reverberam em novas formas de comunicação. Um exemplo são os *softwares/aplicativos* que proporcionam a interação entre os participantes, durante a escrita coletiva e colaborativa de forma síncrona e assíncrona no meio profissional e acadêmico. Nesse movimento, surgem gêneros textuais/discursivos inéditos, como escrita coletiva de hipertextos, dicionários sociais voltados para determinadas áreas que se espargem pela sociedade e fazem parte da vida de certos dos alunos. Uma visão de língua/linguagem dinâmica pode contribuir para tirar a “fixação” do gênero textual/discursivo, o que suscita problematização e reconstrução sentidos em relação às atividades avaliativas da área de Língua Portuguesa.

Adentramos, no próximo item, o tema “novos letramentos”. Para tanto, apoiamos-nos em algumas concepções de Lankshear e Knobel (2007) e discutimos seus reflexos na prática pedagógica.

3. CONTRIBUIÇÕES DOS “NOVOS LETRAMENTOS” PARA O CONTEXTO ESCOLAR

Lankshear e Knobel (2007) partem de uma perspectiva sociocultural de letramento, ou seja, ele acontece na prática social. Dessa maneira, os significados produzidos pela língua/linguagem variam conforme o contexto. Há, com efeito, uma relação mútua entre contexto e língua/linguagem que resulta em significados fluidos e mutáveis.

Essa concepção vai ao encontro da vertente Bakhtiniana de gêneros discursivos, uma vez que os enunciados são produções contextualizadas e situadas. Assim, na medida em que sofrem mudanças históricas, sociais, políticas e culturais, transformam-se, passam por adaptações, desaparecem e ressurgem mediante as relações estabelecidas na sociedade (BAKHTIN, [1929] 2011).

Na continuidade dessas ideias, os autores citam Gee (1996), o qual aborda questões relacionando letramentos ao discurso. Segundo ele, nós somos identificados por discursos classificados como primários e secundários. Os primários são aqueles mais próximos do nosso ser, como o discurso de mãe ou pai e de aluno ou professor. Os secundários referem-se aos papéis que representamos nos grupos institucionais de que somos integrantes e, de certa maneira, estão um pouco mais distantes da nossa base ontológica, da nossa identidade.

Sobre a relação entre esses discursos, Gee (1996) afirma que quanto mais distantes os nossos discursos secundários estiverem dos primários, mais precisamos ter elasticidade para gerenciá-los nos contextos sociais que exigem dinamismo nas práticas que envolvem a língua/linguagem. Logo, para esse autor, o letramento consiste no domínio de um discurso secundário, ou seja, saber negociar mediante conflitos.

Lankshear e Knobel (2007) partem do seguinte questionamento: o que determina que um letramento seja considerado “novo”? Não consideram algo “novo” somente pelo fato de haver novo material técnico/tecnológico. É necessário que o letramento cause mudanças ontológicas e epistemológicas, pois letramentos há vários, tendo em vista que estão atrelados à prática social e são acionados constantemente.

De acordo com Lankshear e Knobel (2007), o surgimento de “novos letramentos” tornou-se mais intenso em decorrência de uma fratura no espaço, definida como ciberespaço. Dessa forma, os espaços físico e virtual coexistem e são formados por duas mentalidades: uma física industrial e outra ciberespacial pós-industrial, sendo que esta última gera os “novos letramentos”. A fim de ilustrar tal questão, os autores apresentam uma tabela com algumas dimensões de variação entre as duas mentalidades, destacando produção e criação coletiva, valorização da dispersão, espaço aberto, contínuo e fluído em contraposição a produção e criação individual, valorização da restrição, espaço fechado com propósito específico.

Ademais, os autores apresentam uma visão bem peculiar do processo de constituição dos “novos letramentos”. Ressaltam que a efetivação de um “novo letramento” não é automática. Às vezes, o novo nem se manifesta ou só aparece depois de muito tempo da inserção de uma nova tecnologia em um contexto. Basta ver as escolas, onde muitos professores possuem acesso às tecnologias, porém as utilizam para abordar os conteúdos pedagógicos sob a ótica da mentalidade físico-industrial, em que o “mundo funciona basicamente no físico com princípios e lógicas

materiais e industriais. O mundo é ‘centrado’ e hierárquico” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 11)³.

Entende-se, por essa concepção, que um novo letramento não é produto de algo recente e atual, mas de uma construção histórica e social que acontece por meio da relação com as novas tecnologias e de mudanças do *ethos*. Para Lankshear e Knobel (2007), um novo *ethos* traduz-se em uma nova forma de pensar e agir diante das informações veiculadas na sociedade atual, o que se configura em uma nova ética.

Essa construção fica bem clara quando os autores tratam das diferenças de mentalidade estabelecidas pelas gerações 1.0 e 2.0 da *web*⁴. Embasados em O’Reilly (2005), apresentam uma figura com aplicativos característicos das duas gerações da *web*: o site pessoal (Web 1.0) e o *blog* (Web 2.0). O que se destaca na mudança para a segunda geração são aspectos como: criação, colaboração, compartilhamento, coautoria, coletividade e dinamismo, que podem ser atribuídos ao *blog*, ao contrário do site pessoal, que se caracteriza como estático, normalmente relacionado a um tema específico, com pouca atualização e sem espaço para comentários/participação ou coautoria.

Os “novos letramentos” estabelecem-se na reconstrução de significados, o que fica evidente nas seguintes composições: *remix*, *memes*, Wikipédia, narrativas ficcionais (*fanfiction*), *animes*, entre outros. Portanto, os “novos letramentos são constituídos por ‘novas coisas técnicas’, bem como ‘novas coisas do *ethos*” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 21).⁵

O dialogismo dessas cocriações está latente e as perpassa, uma vez que a construção de sentido se dá por meio do diálogo entre enunciados e sofre interferência de vários fatores que envolvem poder, valores, crenças e experiências. São emaranhados de valores e ideologias, ou seja, de “vozes” que se concatenam para exprimir o que desejamos pronunciar (BAKTHIN, 1981).

Acrescenta-se também a esse pensamento a visão de uma pedagogia engajada proposta por Hooke (2013), pois o engajamento se configura na inclusão de temas que levam a conflitos. A partir desses conflitos, “novos” significados são construídos e compartilhados, o que pode resultar numa ampliação de conceitos e valores que podem minimizar as desigualdades.

O mesmo acontece com a evolução das ferramentas da *web*, posto que a mudança da geração 1.0 para a 2.0 pôde proporcionar a visibilidade de quem, até então, era um mero receptor e espectador. Muitas vezes, esse sujeito condicionado a ser passivo da geração 1.0 queria interagir, interferir, mas não tinha acesso para disseminar os sentidos que construía. Hoje, o ciberespaço abre campo para que muitos sejam protagonistas.

Em suporte a tal argumentação, vislumbra-se o surgimento e o sucesso de muitos *YouTubers* que produzem vídeos para atender a um público específico e que

³ The world basically operates on physical/ material and industrial principles and logics. The world is “centered” and hierarchical. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 11).

⁴ Já transitamos pela web 3.0 e em tempos atuais convivemos com a web 4.0 que se destaca pelo “uso massivo da inteligência artificial e muitos já definem a 4.0 como a “Web Simbiótica”, devido a interação e uso constante entre máquinas e humanos.” (FERREIRA, 2019).

⁵ [...] new literacies are constituted by “new technical stuff” as well as “new ethos stuff” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 21).

se identifica com eles. A disseminação de seus discursos faz com que suas vozes transitem e interajam de forma pacífica ou conflitante, o que propicia a produção de algo “novo”. Essas questões geram espaços para contingências e sua viabilização em contextos locais que refletem no global.

Assim, podemos inferir que os gêneros textuais/discursivos emergentes estão vinculados aos “novos letramentos”, porquanto os gêneros vão se modificando e ampliando, mediante o desenvolvimento de tecnologias que interferem constantemente nas linguagens veiculadas nos espaços físicos e virtuais, nos significados e nas produções de sentido que estão atreladas aos contextos social e histórico.

4. METODOLOGIA

Esta proposta tem abordagem qualitativa, porque se vale de textos selecionados em um contexto social educacional e que fazem parte da rotina dos alunos da educação básica. Tal rotina está baseada em políticas de avaliação externa. Os testes são aplicados, via de regra, nos anos 5º e 9º do ensino fundamental pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para preparar as unidades escolares, as secretarias de educação aplicam avaliação diagnóstica em larga escala para os anos anteriores (4º e 8º anos do ensino fundamental).

[...] a investigação qualitativa utiliza o texto como material empírico [...], parte da noção da construção social das realidades em estudo e se interessa pelas perspectivas dos participantes, nas práticas cotidianas e o conhecimento cotidiano que faz referência à questão estudada (FLICK, 2015, p. 20)⁶.

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aplicou a avaliação diagnóstica no 8º ano do ensino fundamental, pois ela antecedia a aplicação da avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que ocorreu em 2019. De posse das avaliações, selecionamos quatro excertos dos testes de produção de texto da área de Língua Portuguesa para analisar sob a perspectiva dos letramentos críticos, incluindo os “novos letramentos”, com foco no conceito de linguagem como prática social e nos gêneros emergentes.

A escolha aconteceu da seguinte forma: das várias regiões que abarcam um total de 33 escolas, foram selecionadas duas regiões da periferia de Campo Grande-

⁶ [...] la investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico [...], parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada (FLICK, 2015, p. 20).

MS. De cada uma das duas regiões, a unidade escolar com o menor desempenho, conforme dados a seguir:

Quadro 1

Região	Unidade escolar	Média Produção	Média Leitura	Média (prod. de texto e língua port.)	Classificação Geral
Anhanduizinho	Escola Violeta	4,18	5,76	4,97	33º

Fonte: elaboradora pela autora.

Quadro 2

Região	Unidade escolar	Média Produção	Média Leitura	Média (prod. de texto e língua port.)	Classificação Geral
Segredo	Escola Esmeralda	4,46	6,86	5,66	20º

Fonte: elaborado pela autora.

De cada escola, selecionamos uma turma e, por fim, de cada turma, dois textos, sendo estes os que obtiveram a menor nota na avaliação externa em 2018.

A abordagem qualitativa contribui para que se dê prioridade às visões dos participantes da pesquisa, ou seja, dos alunos que produziram o texto e do pesquisador. Não se separa o objeto de estudo dos sujeitos. Ambos são protagonistas na investigação, pois as subjetividades e transformações de todos os envolvidos interferem no desenvolvimento do processo investigativo. Todavia, o envolvimento do pesquisador é ativo, por isso desperta os “recursos interpretativos em tal processo” (TAKAKI, 2020, p. 4), na busca por teorias que consigam esclarecer algumas questões e contradições.

Por essa vertente, procuramos relacionar os argumentos dos alunos com aspectos abordados na concepção de letramento crítico de Janks (2010). Os argumentos dos alunos no teste de Língua Portuguesa convergiram, na maioria dos casos, para as questões de poder, diversidade, acesso, *design* e *redesign*. (JANKS, 2010).

Procuramos nos aproximar da visão de pesquisa de caráter crítico/autocrítico e reflexivo que foca “na reconstrução e renegociação de sentidos [...] buscando respostas por meio de ontologias-epistemologias-metodologias vanguardistas e problematizadoras” (TAKAKI, 2020, p. 14).

Assim, a pesquisa está e estará sempre em processo de construção tanto pela ótica dos pesquisadores que, em um determinado momento contribuíram quanto pelos demais interessados em rechaçar, continuar, aprofundar ou trazer uma nova leitura do que está posto, uma vez que

adotar uma metodologia ou outra implica antes de tudo, ter consciência de que ela não é uma configuração pronta e que a linguagem que a trata vai necessariamente tornar suas relações com as verdades uma vez mais opacas. Nesse sentido, a metodologia nunca está completa, tampouco quem a utiliza. (TAKAKI, 2012, p. 104).

Por conseguinte, adotamos um enfoque interpretativo em uma pesquisa de abordagem qualitativa que consiste em práticas situadas. Essas práticas, desenvolvidas por pesquisadores que estudam os eventos no seu entorno natural, buscam dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los a partir dos significados que são construídos na interação com os materiais e/ou pessoas investigadas (DENZIN; LINCOLN, 2005).

5. ATIVIDADES AVALIATIVAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A ÓTICA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

A avaliação educacional é de extrema importância para o percurso da aprendizagem, pois é por meio do seu resultado que são tomadas decisões a fim de reorganizar os planejamentos didáticos. O baixo rendimento dos alunos é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo pedagógico da unidade de ensino. Há um imbricamento nas relações.

Por essa perspectiva multifacetada, apresentamos possibilidades de elaboração de atividades avaliativas vistas pelas lentes dos letramentos críticos. Enfatizamos, antes de apresentarmos nossas sugestões, que existem várias perspectivas de letramentos críticos. Neste artigo, baseamo-nos sobretudo no pensamento de Janks (2010; 2016).

Segundo Janks, “o trabalho com o letramento crítico tem de levar em conta questões de poder, diversidade, acesso. Igualmente precisa prestar atenção às ações de *design* e *redesign*, reconhecendo sua interdependência” (JANKS, 2016, p. 28). Ao tratar do poder, percebemos que as dominações e as conquistas feitas ao longo da história são realizadas por um viés discursivo que busca hegemonizar. Nesse contexto, prevalecem a língua/linguagem, a cultura, as crenças do ponto de vista de grupos dominantes em torno de uma lógica universal que valoriza a acumulação de capital e a hierarquia (SALINAS, 2017, CHUN, 2017), fazendo com que outras formas de discurso, conhecimento e língua/linguagem percam força e soem como algo inferior ou desqualificado.

A questão da diversidade (JANKS, 2010) é posta em xeque, visto que há uma repressão e desvalorização dos discursos, por exemplo, dos índios, das mulheres e dos negros⁷. Todavia, ao negar ou tentar apagar os discursos produzidos a partir das visões negra, feminina e indígena, reforça-se que a diversidade existe, pois só nos constituímos e elaboramos nosso discurso na relação com o “outro”. Essa relação é

⁷ Escolhemos citá-los em representação a todos que têm seus discursos desprivilegiados.

importante para evidenciar que somos produtos sociais em constante transformação e que a diversidade está presente nesse contexto.

A simples percepção da diversidade, entretanto, não traz a transformação, pois possivelmente perduram nesse cenário hierarquias, polaridades e ranqueamentos (JANKS, 2016). Esses aspectos podem ser mitigados se buscamos alternativas, no caso da escola, pedagógicas, para integrar as diferenças de forma a respeitar as diferentes maneiras de construir, vivenciar e estar no mundo (JANKS, 2016).

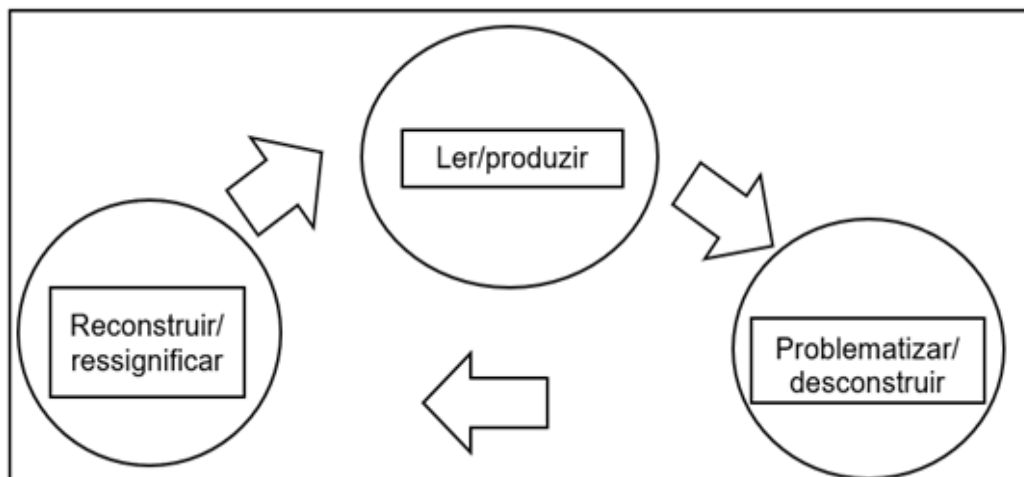
Em nossa sociedade de cunho ocidental, na qual há supremacia dos valores que herdamos dos colonizadores (GROSGUÉL, 2016). Esses valores são característicos dos discursos predominantes, normalizados, que reiteram a todo tempo a hierarquia. Assim, acabamos nos apropriando dele e repetindo os valores que nos são impostos. Questionar quais interesses estão sendo atendidos gera conflitos pessoais e sociais que são benéficos, pois contribui para nos reinventarmos, agirmos e reagirmos diante das imposições de valores na sociedade em que vivemos.

Pela linguagem acabamos produzindo discursos de construção e desconstrução da diversidade. No momento de conflito, ressaltamos a existência da diversidade e, nos momentos em que reproduzimos o discurso hegemônico dos colonizadores, muitas vezes normalizados na sociedade, contribuimos para apagá-la.

Em relação ao acesso, podemos questionar se os conhecimentos valorizados na sociedade são os mesmos da escola e se “somos afetados pela forma como somos ensinados e aprendemos” (JANKS, 2016, p. 35). Um exemplo disso é a escolha de textos/linguagens para se trabalhar na sala de aula. Há que se verificar se estamos permitindo que todos consigam compreender os textos, tendo em vista as peculiaridades de cada aluno.

Ao tratar do design do texto, Janks (2010, 2016) não se vale somente da escrita, mas procura abranger e valorizar as linguagens utilizadas para a construção de significados do texto, como tamanhos, formas, cores, imagens. Por isso, a perspectiva dos letramentos críticos é de suma importância. Com a análise crítica abre-se a possibilidade de desconstrução (DERRIDA, 2001) e reconstrução de significados, ou seja, de ressignificação do texto, caracterizado como um ciclo de *redesign* (JANKS, 2010).

Figura 1 - Ciclo de *redesign*



Fonte: Janks (2010, p. 183).

Nesse processo, apresentado por Janks, há possibilidades de transformarmos as práticas avaliativas que envolvem a produção textual.

Ressaltamos que por mais que a figura exiba a noção de um ciclo fechado, na prática social, esse procedimento se configura como um rizoma de Deleuze; Guattari (1995), pois consideramos as contingências, as variações e os desdobramentos. Segundo Deleuze; Guattari(1995, p. 15), o rizoma:

é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

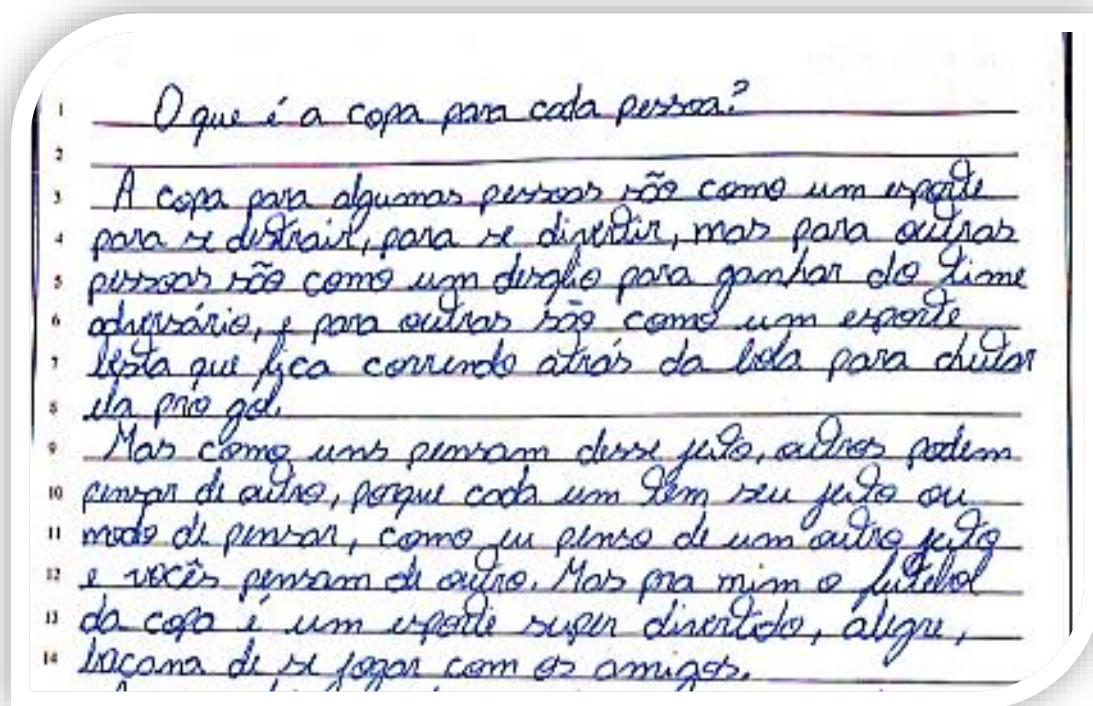
O mais importante nesse evento é a forma de abordar os textos e as temáticas referentes à redação, pois, ao questionar os sentidos produzidos pelos autores sob a ótica dos letramentos críticos, cria-se uma atmosfera de reflexão que leva à autocrítica e à criticidade dos conteúdos abordados em sala aula. Esse processo propicia a ampliação do horizonte crítico, o que verte em um leque de possibilidades de ensino e aprendizagem.

A autocrítica envolve uma análise de si diante das situações e interações com outros. Não é algo padronizado que serve para diferentes contextos. Mas suscita um engajamento que acaba se tornando um modo de vida. (TAKAKI, 2020). Essa reflexividade é constante, por meio de questionamentos, como por que estou pensando, fazendo e falando dessa forma? Quem estou querendo atingir? Qual o meu objetivo agindo assim? Esse comportamento exige a insistência e a resistência para uma autoformação crítica.

Para exemplificar a aplicação de uma abordagem crítica a uma atividade de produção textual, trazemos, a seguir, quatro excertos de textos de alunos do 8º ano do ensino fundamental, de duas unidades escolares, originários da avaliação externa ocorrida em 2018.

A proposta de produção textual da avaliação consistia em elaborar um texto dissertativo-argumentativo da seguinte questão: “A copa do mundo – paixão nacional – é uma forma de proporcionar lazer e alegria para as pessoas ou é, apenas, pão e circo?” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 37).

Excerto 1: Teste 1 da Escola Violeta, localizada na região Anhaduizinho.



Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Ao analisarmos o excerto 1 pela perspectiva crítica de Janks (2010, 2016), verificamos que, desde o título, o aluno traz a ideia de acesso e diversidade, uma vez que ele procura abranger os vários pontos de vista que as pessoas têm em relação à Copa do Mundo. Tal atitude demonstra que o aluno não se prendeu à visão estereotipada de que todos os brasileiros são apaixonados pelo futebol ou de que o esporte traz somente alegria e entretenimento. Destacamos a diversidade e a inclusão das várias opiniões, inclusive a do próprio aluno, que diverge de outras visões mencionadas por ele. O texto produzido pelo aluno rompe com os discursos dominantes/normalizados na sociedade atual.

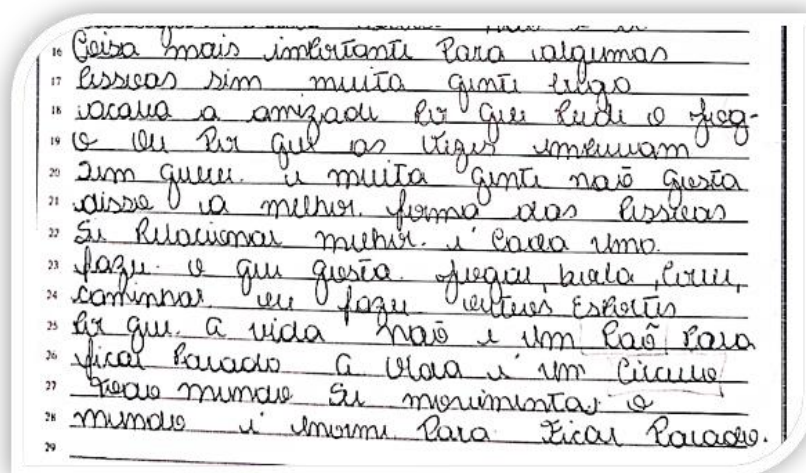
Algumas perguntas que poderiam ser levantadas pelo viés dos letramentos críticos seriam: Todos os brasileiros gostam de futebol? Quem tem acesso aos jogos da Copa do Mundo? O campeonato de futebol feminino tem o mesmo prestígio que o masculino? Existe igualdade salarial para ambos os gêneros de atletas? Quem detém os direitos de gerenciar os campeonatos de nível nacional e mundial? Muitos ou poucos são favorecidos com os campeonatos? O preço dos bilhetes deveria ser

diferente para os diversos compradores? Você acha que teria vontade e meios para mudar isso? E sua família e comunidade, o que pensam? Como você, sua família e comunidade poderiam tentar mudar isso, caso concordassem e tivessem vontade para tal fim?

Por meio desses questionamentos, problematizamos os temas da redação, levando o aluno a desconstruir discursos/textos e a reconstruir significados (*redesign*).

Na perspectiva dos novos letramentos, podemos verificar que os argumentos do aluno se aproximam da mentalidade ciberespacial em que o foco está cada vez mais direcionado para as opiniões coletivas, mostrando que as coisas só mais complexas do que parecem. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Em um *feedback* dos textos há abertura para o professor explorar como essas questões são relevantes nas produções coletivas de ciberespaço, onde a “experiência e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 11)⁸ diante de um “espaço é aberto, contínuo e fluido”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.11)⁹.

Excerto 2: Teste 1 da Escola Esmeralda, localizada na região Segredo.



Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

O aluno valeu-se de estratégias para desenvolver o texto, pois percebe-se que não tinha compreensão da política do pão e circo. Para tal, usou uma metáfora: “a vida não é um pão para ficar parado”. Há uma tentativa, por parte do aluno, de atender à instrução da atividade, segundo a qual o aluno deveria argumentar acerca da questão que envolvia o tema da política do pão e circo. O que o direcionou e motivou a desenvolver essa escrita está, possivelmente, relacionado ao poder exercido pela avaliação diagnóstica em larga escala, porque, sempre que há

⁸ Expertise and authority are distributed and collective; hybrid experts.

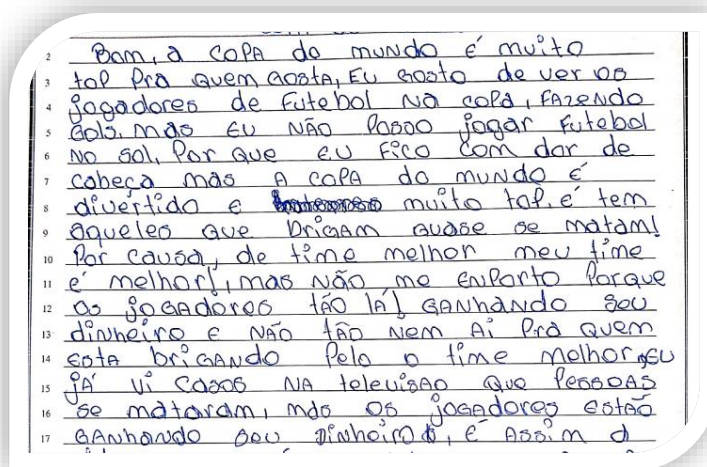
⁹ Space is open, continuous and fluid.

aplicação de uma avaliação externa nas escolas, ocorre toda uma organização para que os alunos não faltem e realizem a prova com seriedade e compromisso a fim de não comprometer o desempenho da unidade escolar.

Numa perspectiva do letramento crítico, o professor poderia levar os alunos a refletir a partir de questões como: para um bom relacionamento entre as pessoas, bastaria somente cada um fazer o que gosta? O que impulsiona as pessoas a terminarem a amizade por opiniões divergentes em relação aos times de futebol? Você acredita que existem outras divergências na sociedade além das ligadas aos esportes? Se sim, quais? Por que existem opiniões diferentes? Por que muitos não aceitam a opinião do outro?

A partir do letramento crítico, seria de grande relevância para aguçar a criticidade, contribuindo para a escrita, uma proposta de produção coletiva em que as várias opiniões acerca de um tema estivessem presentes, destacando a complexidade das relações e a importância de agir com uma nova ética que pressupõe de um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). As várias informações veiculadas na sociedade, principalmente pelas redes sociais, põe a mesa muito mais ideias e opiniões e há necessidade de convivermos as divergências, procurando sempre negociar em situações de conflito.

Excerto 3: Teste 2 da Escola Violeta, localizada na região Anhaduizinho.

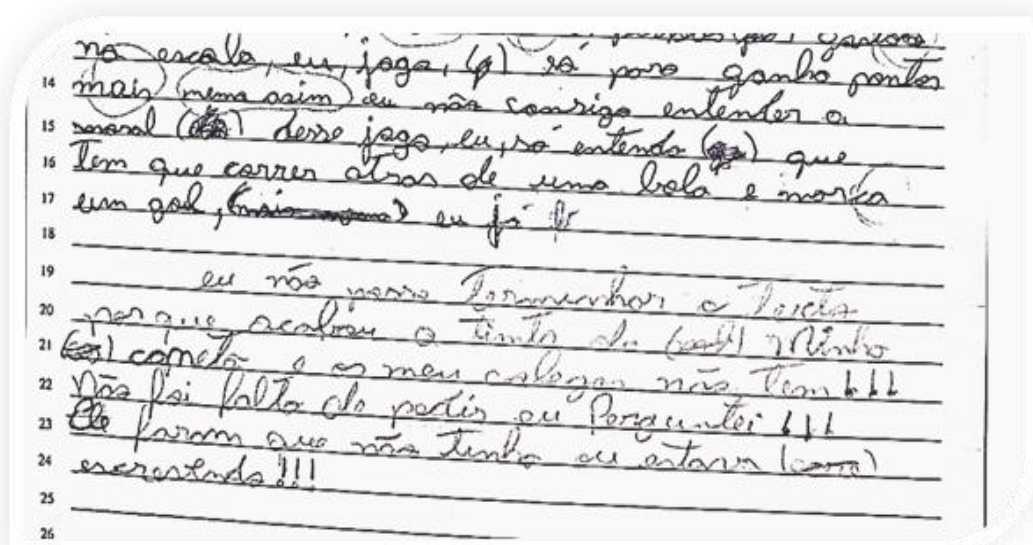


Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

O texto do aluno enfatiza os discursos radicais de torcedores, dado que esses discursos acabam gerando violência verbal e física. Muitas pessoas são prejudicadas em detrimento de poucos atletas idolatrados que muitas vezes não se importam com as dificuldades do povo. Além disso, o aluno se posiciona, alegando que não consegue praticar o esporte, porque sente dor. Nesse trecho, podemos verificar a questão da falta de acesso.

Em sala de aula, quando se trata do tema prática esportiva, é importante desenvolver o senso crítico do aluno por meio de questionamentos, tais como: quais pessoas conseguem praticar esportes? Existem atividades esportivas que compreendem as pessoas com limitações físicas e/ou enfermidades? Quais são os esportes trabalhados nas aulas de educação física da escola? Tem algum esporte que gostaria que fosse incluído nas aulas? Por que você acha que alguns esportes foram escolhidos como conteúdo para as aulas de educação física e outros não? Abre-se um leque de possibilidades de problematizar o tema Copa do Mundo, relacionando-o com lazer e com a política do pão e circo.

Excerto 4: Teste 2 da Escola Esmeralda, localizada na região Segredo.



Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Nesse excerto, o aluno não teve acesso ao instrumento essencial para realizar a prova de produção textual: a caneta. Mas, ainda assim, fez questão de utilizar o lápis para deixar registrado o motivo de não ter conseguido finalizar a escrita. Há uma luta pelo acesso mediante o poder das normas estabelecidas, que requerem a utilização de uma caneta para a produção do texto.

Ademais, verificamos a marca do poder que circula no currículo, quando o aluno afirma jogar futebol somente para receber pontos na disciplina. Ele se sente pressionado a realizar tal atividade. Toda a escrita do aluno está pautada em justificativas em prol das exigências das atividades escolares. Em nenhum momento, percebemos que houve aprendizagem ou que o aluno busca aprender. Ele simplesmente obedece às questões impostas para não ser prejudicado.

Numa posição crítica, o professor poderia levantar as seguintes questões para o aluno: o seu entendimento do que seja o futebol vale para as outras pessoas também? Existem outras opiniões acerca do futebol? Se sim, qual é a sua opinião

sobre elas? Você acha que foi prejudicado pelo fato de aceitarem somente caneta na elaboração do texto? Você acredita que tem outras formas de produzirem o texto? Se sim, Quais? Esses questionamentos fariam o aluno expandir as ideias e desenvolvê-las criticamente, tanto oralmente quanto na escrita.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Questões de linguagem sempre estarão relacionadas às práticas pedagógicas, por conseguinte, o mais importante no currículo escolar não é o conteúdo que será abordado nem a quantidade de tópicos e temas a serem desenvolvidos em sala e cobrados nas avaliações dos alunos, mas de que forma esse conteúdo será abordado.

No que se refere à produção textual, quanto mais o professor se aproximar do aluno e buscar trabalhar junto com ele, mais facilmente poderá alcançar êxito em suas práticas pedagógicas. Foi o que trouxemos ao analisar os textos dos alunos que obtiveram as notas mais baixas na avaliação em larga escala de Língua Portuguesa. Dando destaque a menções que evidenciam a visão crítica e o conhecimento de mundo dos alunos, procuramos mostrar a importância de se expandir as ideias por meio de questionamentos que os letramentos críticos nos proporcionam.

Os questionamentos aproximam a escola da dinâmica social, onde encontramos várias linguagens e gêneros emergentes com os quais temos de lidar no dia a dia, principalmente, no que tange às tecnologias. Além disso, procuramos evidenciar a perspectiva dos “novos letramentos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), com o objetivo de refletir acerca da mentalidade industrial que ainda predomina na escola. Essa mentalidade traz um pensamento em que todas as instituições possuem um centro, um ponto de convergência e atuam de forma hierárquica, corroborando a necessidade de transformações no currículo escolar.

Para tanto, estratégias vindas dos professores que interfiram no currículo são bem-vindas. Essas atitudes, porém, somente são possíveis por meio de transformações epistemológicas, ontológicas e metodológicas, possibilitadas pelas lentes dos letramentos críticos, incluindo a perspectiva dos “novos letramentos” que nos faz compreender as dificuldades que muitos professores ainda possuem em mudar sua prática.

As atividades de produção textual, avaliativas ou não, podem ser um mecanismo poderoso nas mãos de professores e de alunos, caso seja possível ao professor desenvolver o processo de reconstrução proposto por Janks (2010) e levantar questões, com base nas práticas propostas pelos letramentos críticos, que ampliem as construções de sentidos geradas pelos alunos, o que pode trazer mudanças de comportamento em âmbito escolar, evidenciando um “novo letramento” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**, Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.

BRANCO, M. Software Livre e Desenvolvimento Social e Económico. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à acção política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.

CAMPO GRANDE (MS). Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação diagnóstica amostral: 8º ano do Ensino Fundamental** [recurso eletrônico]. Campo Grande-MS: PMCG/SEMED. (Coleção Devolutivas Pedagógicas; v.4), 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1ª ed., 1995.

DENZIN Y LINCOLN, Y. S. "Introduction: the discipline and practice of qualitative research". In: DENZIN, Y.; LINCOLN, S. (eds.), **The Sage Handbook of Qualitative Research** (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, p. 1-32.

DERRIDA, J. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015, p. 664-687.

DUBOC, A. P. M. Avaliação como aprendizagem e a educação linguística crítica. In: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Eds.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019, p. 244-258.

FERREIRA, M. **A Evolução da Web: o que esperar da Web 4.0?**. 9 set. 2019. Disponível em: <https://www.ufjf.br/conexoesexpandidas/2019/09/09/a-evolucao-da-web-o-que-esperar-da-web-4-0/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FLICK, U. **El diseño de la investigación cualitativa**, Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, janeiro/abril, 2016, p. 25-49, 11. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078/5454>. Acesso em: 24 dez. 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. WMF Martins Fontes, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the New" in New Literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, v. 29, 2007.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research, **Education Inquiry**, 4:2, 2013, 225-242.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramentos críticos**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LUKE, A. **Critical Literacy**: Foundational notes theory into practice, The College of Education and Human Ecology, Routledge. The Ohio State University, 2012, 51: 4-11.

LUKE, A.; FREEBOY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In: MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBOY, P. (eds). **Constructing critical literacies**: teaching and learning textual practice. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1997.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

RAVELA, P., PICARONI, B., LOUREIRO D. G. **¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?** reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Secretaría de Educación Pública de México, 2017.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

TAKAKI, N. H. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. **Polifonia**, 2012, p. 87-110.

TAKAKI, N. H. Futebol, Linguagens e Sociedade. In: Takaki, N. H.; Maciel, R. F. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 25-42.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAM - **InterLetras**, 2020, p. 1-20.

Para citar este artigo

FERNANDEZ, J. B. Avaliação educacional: uma análise da produção textual do ensino fundamental. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 5, 2021, p. 97-108.

A autora

JANY BAENA FERNANDEZ é doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professora concursada da Rede Municipal de Campo Grande - MS.