

CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA

Isabel Cristina Rodrigues
Monique Cristina da Silva Louzada Vieira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
isabel060813@gmail.com
moniqueclv05@gmail.com

Resumo: A construção de instrumentos de avaliação de ensino-aprendizagem é uma das atividades do cotidiano do magistério, tendo tais instrumentos papel central nas decisões de progressão escolar dos estudantes. No entanto, enquanto conteúdos e objetivos costumam ser detalhados, avaliações são em geral brevemente referidas como diagnósticas – quando o são –, sem maiores caracterizações e debates. Sabe-se, no entanto, que testes e provas que seguem o tradicional modelo de propor questões para serem respondidas são o instrumento de avaliação mais recorrente nos contextos escolares. Em relação a esses instrumentos, ouvem-se ainda queixas que associam desempenho abaixo do esperado dos alunos a suas dificuldades de leitura. Trata-se de uma análise de resultado que recai somente sobre um dos polos envolvidos no processo avaliativo, deixando de problematizar aspectos fundamentais como, por exemplo, a construção do próprio instrumento de avaliação, como um gênero de discurso, cuja complexidade precisa ser dimensionada. Nesse escopo, encontram-se as propostas de redação, que demandam dos estudantes interpretações específicas. A fim de contribuir com essa discussão, apresentamos, por meio de uma abordagem exploratória e com base em uma perspectiva dialógica, a análise de duas atividades de produção textual elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: práticas de avaliação em contexto escolar, construção de instrumentos de avaliação, usos da língua no gênero de discurso testes/provas.

Introdução

Este trabalho deriva de debates que vêm sendo realizados com integrantes do projeto de extensão “Construção de instrumentos de avaliação de língua portuguesa na educação básica”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A partir de uma perspectiva bakhtiniana, que inscreve toda produção de enunciados em uma dada esfera de atividade humana, com suas balizas sociais e históricas, configurando gêneros de discurso (BAKHTIN, 2011), o grupo vem se dedicando à discussão do ato de avaliar – mais particularmente, dos procedimentos de linguagem que dizem respeito à construção dos instrumentos de avaliação. O intuito é discutir o significado dessa prática no cotidiano da instituição escolar – que hoje sofre inclusive atravessamentos específicos como o das avaliações externas –, possibilitando aos professores a reflexão sobre essa frente de seu fazer profissional, tornando explícitas suas escolhas, para que tenham mais condições de fazer os redirecionamentos que julgarem necessários.

Um dado importante, debatido no grupo, é a ainda persistente prática da avaliação que se concentra em momentos pontuais do processo de

ensino-aprendizagem – usualmente os momentos dos chamados testes e provas. Para testar e quantificar o grau de conhecimento dos estudantes em relação a conteúdos, os instrumentos avaliativos são construídos, muitas vezes, por elementos que abrangem os saberes de forma descontextualizada da realidade social e do ambiente escolar. Alguns professores se ressentem da dificuldade em atualizar outras práticas, ainda mais em uma conjuntura de avaliações externas que cristalizam o viés classificatório, como assinalam Esteban e Fetzner (2015). Assim, apesar dos diferentes estudos na área de avaliação sinalizarem para a importância de um processo contínuo, contextualizado e pautado em instrumentos e procedimentos diversificados aplicados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, constata-se que provas e testes ainda são os mais utilizados para identificar certo “rendimento” dos alunos nas disciplinas. Em geral, sem a associação desses instrumentos a uma reflexão do próprio estudante sobre seu percurso de apropriação de um dado conhecimento.

Esse é um contexto geral em que inserimos o debate que ora fazemos. Dar alguma centralidade à discussão acerca da avaliação é também considerar os elementos que subjazem à construção de seus instrumentos, em especial os usos de linguagem. Em uma concepção da língua que se revela representativa, e não discursiva (MAINGUENEAU, 1997), é comum considerar que os instrumentos de avaliação são objetos que poderiam ser simplesmente “decodificados” pelos alunos. Se isso não ocorre a contento, atribui-se ao aluno a dificuldade de leitura. Tal posição é parcial, ainda que a dificuldade possa muitas vezes estar com o aluno, e já parece ter-se tornado um pressuposto. Pensamos que é preciso desnaturalizar tal pressuposto.

A formulação de questões, sejam de resposta aberta (comumente chamadas de discursivas) ou fechada (as chamadas objetivas), insere-se em um espaço dialógico, em termos bakhtinianos: “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Destacamos com isso que, ao demandar a alguém a solução de um problema/atividade – como elabore um texto X, faça um cálculo Y –, o enunciado de uma questão aciona sentidos nem sempre previstos pelo professor/avaliador. Isso explica, por exemplo, as muitas respostas de alunos que fogem ao inicialmente esperado, mas que não estão necessariamente erradas – ou, quando erradas, revelam também erros de quem avalia. Desse modo, a linguagem, por sua dimensão sócio-histórica, é plena de possibilidades de sentidos e de atitudes responsivas,

sendo necessário, ao se elaborar uma questão, ter dimensão dessa complexidade inerente.

A partir de duas propostas de produção de texto, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, aplicadas nas turmas da rede no primeiro bimestre de 2018, procuraremos tematizar tal complexidade apenas da perspectiva dos modos de apresentação dos temas de redação, conforme descrito na seção a seguir.

Metodologia

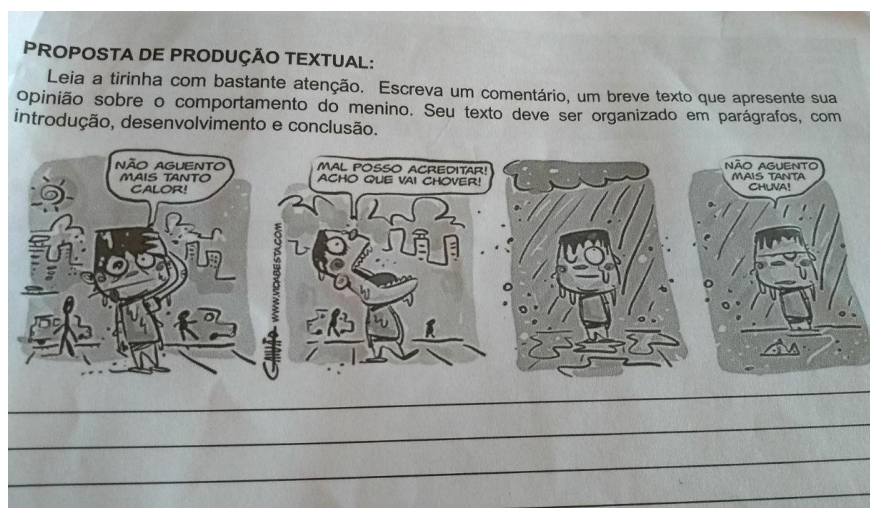
Como dissemos, este trabalho tem caráter exploratório e busca discriminar elementos que orientem a elaboração e a crítica de instrumentos de avaliação, considerando a complexidade da interlocução que estes estabelecem entre professor e aluno e a relevância que o ato de avaliar possui no cotidiano escolar. Trata-se uma análise-piloto, de natureza qualitativa, que visa a construir formas de abordagem dos referidos instrumentos.

Considerando os documentos selecionados e nosso pressuposto teórico, assumimos que o aluno que deve fazer uma redação se depara com pelo menos duas ordens de interpretação: a de um gênero de discurso e a de um tema/assunto a ser atualizado nesse gênero. Nesse sentido, o processo de elaboração de uma questão de produção textual também deve interpelar o professor/avaliador nessas duas ordens.

Estabelecemos, assim, esses dois eixos centrais para conduzir a investigação das questões apresentadas neste trabalho: (i) o modo de apresentação do gênero de discurso do texto a ser produzido e (ii) o do tema a ser abordado.

Resultados

As propostas de produção textual selecionadas foram aplicadas no sétimo e no nono ano de escolaridade. Como apontamos, este trabalho abordará apenas o instrumento de avaliação – sem se deter nas demais variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, as aulas que antecederam a aplicação das provas (e, conseqüentemente, se os gêneros cobrados foram efetivamente trabalhados) ou, ainda, as produções efetivamente realizadas pelos alunos e a correção delas pelo professor. O intuito foi observar como os dois eixos destacados são articulados na construção do instrumento de avaliação e os possíveis impactos sobre o aluno. A análise enfatizará separadamente cada um dos eixos, por ano de escolaridade.



Gênero do discurso

A proposta estabelece claramente o gênero de discurso solicitado – um comentário –, mencionando características estruturais de como esse gênero deve ser organizado: em parágrafos e em etapas de apresentação, desenvolvimento e conclusão. A palavra “comentário” é reformulada como “sua opinião”. Note-se que, para que se compreenda o gênero em que o texto deve ser produzido, não bastou solicitar um “comentário”. Foi preciso delimitar o significado dessa palavra, evitando seus pontos de fuga (*cf.* a polissemia da palavra, por exemplo, em FERREIRA, 2009). Foi preciso, também, alertar sobre elementos de sua forma composicional: há etapas a serem seguidas, que apontam para redações tipicamente escolares de natureza dissertativo-argumentativa. Um elemento da caracterização do gênero não nos parece suficientemente claro: a caracterização do “comentário” como “um breve texto”, já que não há como assegurar a extensão esperada. Note-se que o comando remete a um texto de mais de um parágrafo, com pelo menos três etapas. A interpretação do que se espera como extensão “breve” pode ser um impasse, se o aluno, como é esperado, tiver de fazer o trabalho sem qualquer orientação presencial.

Tema

O tema da redação é o alvo do comentário a ser feito: o comportamento de um menino, no caso o personagem da tirinha. Além da clareza que o aluno precisa ter do que signifique escrever um comentário, portanto, ele também deverá discriminar o “comportamento do menino”, a partir de sua interpretação da tirinha – ou seja, o tema não está completamente delimitado. Na tirinha, o menino diz não aguentar

mais tanto calor, mas, quando chove, ele logo diz não aguentar mais tanta chuva. Em ambos os momentos, parece haver motivo suficiente para os sentimentos expressos pelo personagem. No primeiro momento, ele está bastante suado, com aspecto exausto, devido ao sol e ao aparente abafamento de uma rua com prédios e trânsito, lembrando um centro urbano. Ele fica aliviado ao constatar que parece que vai chover. No segundo momento, quando chove torrencialmente, ele está completamente molhado, sem guarda-chuva. Observa-se que o personagem expressa seus sentimentos diante do excessivo calor e da forte chuva. Qual exatamente o comportamento que deve ser comentado pelo estudante para atender ao comando: o fato de o menino expressar suas opiniões? Pode-se supor que o menino não tem sorte, mas isso não é um comportamento. Seria o comportamento a ser comentado a oscilação de opinião, coerente com os acontecimentos? O que se destacaria em termos de comportamento, na tirinha, que devesse ser alvo de comentário? Trata-se de um novo impasse: delimitar o exato tema da redação.

Nono ano

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
Inspire-se no texto abaixo e escreva um pequeno CONTO que tenha, como assunto, a amizade. Lembre-se da estrutura do conto – situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho – e dos elementos da narrativa.

Canção da América
Fernando Brant / Milton Nascimento

Amigo é coisa para se guardar Debaixo de sete chaves Dentro do coração Assim falava a canção que na América ouvi Mas quem cantava chorou Ao ver o seu amigo partir	Amigo é coisa para se guardar No lado esquerdo do peito Mesmo que o tempo e a distância digam "não" Mesmo esquecendo a canção O que importa é ouvir A voz que vem do coração
Mas quem ficou, no pensamento voou Com seu canto que o outro lembrou E quem voou, no pensamento ficou Com a lembrança que o outro cantou	Pois seja o que vier, venha o que vier Qualquer dia, amigo, eu volto A te encontrar Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar https://www.letas.mus.br/milton-nascimento/27700/

Gênero do discurso

Nesta proposta, cobra-se claramente o gênero “conto”, um tipo específico de narrativa. Como na proposta do sétimo ano, explicitam-se aqui traços da organização composicional do gênero: um conto, tradicionalmente, desenvolve seu enredo nas etapas situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho. Desse modo, explicita-se uma cobrança, que é a organização nessas etapas. O mesmo não se faz em relação aos elementos da narrativa. Observe-se que, se o aluno tem dúvida sobre o que seja exatamente um conto, essa referência aos

elementos pode representar uma chave de interpretação do gênero. Há, mesmo que implicitamente, um escalonamento sobre o que deve ou não ser obrigatoriamente lembrado pelo aluno: a estrutura citada pode ser um elemento novo nos estudos do aluno, enquanto os elementos da narrativa são tratados como conhecimento seguro.

Tema

De modo diferente do que é feito na proposta para o sétimo ano, aqui há um tema claramente anunciado, ainda que de forma bastante genérica. Afinal, qual o recorte na tematização da amizade? Nesse ponto, o texto motivador colabora em sugerir uma história de amizade em que dois grandes amigos se separam, apontando para a possibilidade de um reencontro. A letra da canção, porém, constitui um gênero bastante diverso de uma narrativa, marcada por grande lirismo e referências vagas a pessoas e seus contextos. Destaque-se, também, que a letra da canção é apresentada como fonte de “inspiração” – e não como contendo elementos que deverão ser transpostos necessariamente ao conto criado. Assim, apesar de uma temática dada, todos os elementos da narrativa deverão ser estabelecidos pelo estudante, que criará integralmente uma história, com a unidade de ação e as etapas clássicas que um conto prevê.

Discussão

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação tem uma função pedagógico-didática, relacionada à finalidade de reconhecer se os objetivos gerais e específicos do planejamento de ensino foram alcançados. Para atender a essa função, reafirma-se a necessidade de que as atividades que compõem os instrumentos avaliativos disponibilizem ao estudante os subsídios necessários para a solução das questões colocadas, favorecendo sua compreensão em relação ao comando e ao que é esperado na resolução. Isso significa que cada componente desses instrumentos deve ser selecionado criteriosamente, de acordo com os objetivos de ensino e com o que se deseja provocar de reflexão nos estudantes. Além disso, sua formulação deve oferecer informações necessárias, claras e coerentes com os critérios a serem avaliados.

A análise que fizemos recortou como campo de investigação os instrumentos de avaliação em si e sua construção a partir de dois eixos de cobrança de um dado conteúdo. Aspectos como a pertinência de sua aplicação para alunos/turmas específicas não estão sendo considerados nesta abordagem, como advertimos. Porém, todos os elementos inseridos na construção dos instrumentos, considerando a

dimensão dialógica a que aludimos, cria antecipadamente certa imagem de seu interlocutor, isto é, do que se espera que o mesmo domine: ele deve conhecer os gêneros em questão, suas peculiaridades composicionais, e seu conhecimento de mundo deve permitir articulação do tema proposto nesse gênero.

A partir dos resultados apresentados, no que diz respeito à indicação de um gênero, observa-se que a descrição de certos elementos composicionais se fazem sempre presentes, o que permite considerar pelo menos dois pressupostos: 1) o de que o aluno pode não ter o domínio esperado do gênero, sendo preciso lembrar-lhe aspectos fundamentais, como no caso do nono ano; 2) o gênero não é tão rígido, sendo necessário acrescentar elementos que assegurem o tipo de cobrança que está sendo feito, como no caso do sétimo ano. Note-se, ainda, que os comandos das redações expressam sentidos que mostram não só as expectativas de quem avalia sobre quem é avaliado, mas também sobre o próprio instrumento de avaliação – seus limites quanto à clareza de uma proposta, sua necessidade de indicar o que será alvo de pontuação, dentre outros.

No que diz respeito à indicação do tema, observa-se, na proposta do sétimo ano, que ela não é suficientemente clara, como se houvesse duas etapas a percorrer: primeiro, interpretar uma tirinha para, depois, saber o real tema da redação. Não há qualquer chave de leitura da tirinha; todo o trabalho está nas mãos do aluno. Se a interpretação do comportamento do personagem fosse óbvia, ainda assim haveria uma dificuldade adicional para o aluno – dificuldade que também se coloca para a correção, que terá de lidar com diferentes possibilidades de interpretação da tirinha. O tema do nono ano, por sua vez, é bastante claro, o que não significa que seja simples – já que não há simplicidade em criar uma estrutura narrativa completa, com coerência, na estrutura de um conto.

Por meio dessa investigação, o que procuramos destacar é parte da complexidade envolvida na prática docente de avaliação, no que tange sobretudo à formulação de seus instrumentos/questões. Nas propostas de produção textual, problematizar a construção do comando das questões, identificando as expectativas e a diversidade de caminhos para respostas, amplia a compreensão docente em relação aos textos que serão elaborados pelos estudantes. Essa abordagem propicia assim uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados e sobre a forma como podem ter sido apreendidos pelo discente.

O ato de avaliar passa, portanto, a atender ao processo de ensino-aprendizagem de forma mais holística, possibilitando tanto a crítica do docente sobre o próprio trabalho quanto a identificação do alcance da construção do

conhecimento por parte dos estudantes. Nesse sentido, enfatiza-se também o caráter formativo que uma avaliação pode assumir. Considerando que os instrumentos de avaliação geram grandes expectativas nos discentes e deixam “marcas” ao longo de sua trajetória escolar, compreender a sua aplicação como um espaço para promoção da aprendizagem contribui para a formação do sujeito.

Conclusões

O objetivo principal do presente trabalho foi propor a reflexão sobre duas atividades de produção textual presentes em instrumentos de avaliação aplicados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O debate tem origem em discussões encaminhadas no projeto de extensão “Construção de instrumentos de avaliação de língua portuguesa na educação básica”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que tem como objetivo fomentar uma postura de revisão crítica sobre o próprio trabalho de avaliação da aprendizagem presente no cotidiano escolar, identificando pontos a serem aperfeiçoados e compartilhando experiências.

Ao longo desta análise, destacou-se a necessidade de se lançar um olhar criterioso para a formulação de atividades de produção textual. Essa compreensão centra-se na importância da construção de instrumentos avaliativos que visem a atender a função pedagógica-didática da avaliação, contribuindo para o desenvolvimento tanto do docente quanto do estudante, uma vez que tais instrumentos estão intrinsecamente associados ao acompanhamento dos objetivos educacionais traçados.

Assim, considerando que a avaliação pressupõe um juízo de valor sobre dados relevantes (LUCKESI, 2009, p. 33), para que esse juízo de valor – ou seja, essa avaliação – se aproxime de um diagnóstico efetivo do processo de ensino-aprendizagem e possibilite a identificação do alcance dos objetivos educacionais, os componentes dos instrumentos de avaliação devem explicitar o que se espera dos estudantes na resolução. Cada componente deverá, portanto, fornecer subsídios e informações para o alcance do resultado esperado. Como vimos, na análise das atividades abordadas ao longo desse estudo, no que tange à elaboração de instrumentos de avaliação de produção textual, é fundamental que sejam criteriosamente analisados os modos como se delimitam o gênero do discurso e o tema cobrados, a fim de minimizar os pontos de fuga de sentido, próprios da linguagem, entendida em sua dimensão dialógica.

A partir das reflexões levantadas, esperamos ter enfatizado o lugar da avaliação como parte relevante do processo pedagógico.

Consideramos que o aprimoramento das práticas avaliativas, no que diz respeito à construção de seus instrumentos, pode colaborar para o fortalecimento de relações pedagógicas mais transparentes, portanto menos autoritárias, e que construam um sentido de avaliação voltado para a valorização da relação com o conhecimento, em detrimento de práticas meramente classificatórias.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERNARDO, G. **Educação pelo argumento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- DAHER, D. C.; GIORGI, M. C.; RODRIGUES, I. C. **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Claraluz, 2009.
- ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 75-92, 2015.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Ponte; Ed. da Unicamp, 1997.
- SANTOS, T. J. C. P.; ALVES, M. P. Perspetivas de avaliação das aprendizagens, no ensino básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Coruna, nº 10, p. 69-73, 2015.
- SOUZA-e_SILVA, M. C. P.; FAITA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução: Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.