

A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: CONTRIBUIÇÕES DAS PROPOSTAS DA REVISTA NOVA ESCOLA

Layane Juliana Avelino da Silva - UERN¹

RESUMO

O presente artigo pretende observar o modo como a avaliação tem sido tratada pela mídia educativa no que se refere ao ensino de produção textual no ensino médio. A revista Nova Escola, considerada como uma prática alternativa de desenvolvimento profissional, sobretudo aos docentes da educação básica, foi a principal fonte para análise dos planos de aula divulgados pela página *novaescolaclub*. Observa-se uma grande preocupação por parte dos profissionais da educação com a produção textual; no entanto, nota-se certa incoerência entre outros componentes que fazem parte do processo ensino-aprendizagem: a avaliação é um deles. Esta, cada vez mais sendo considerada como última etapa, parece não ser vista como uma outra forma de ensinar e aprender. Através dessas análises é possível evidenciar algumas contradições na construção dos planos de aula da revista Nova Escola, publicados *On-line*, embora haja espaço para adaptar os planos de aulas, de acordo com a necessidade dos professores e alunos, sabemos que é inevitável o uso dos planos divulgados sem nenhuma adaptação. Para fundamentar este trabalho, as contribuições de autores que tratam da avaliação escolar, texto e formação docente, vale ressaltar Antunes (2009) e Nóvoa (2013), foram de grande importância. Esta pesquisa abriu espaço para sugerir um novo modelo de avaliação, a avaliação dialógica, ela, que na concepção deste trabalho, com as contribuições de Romão (2011) e Hoffmann (2013), pode ressignificar as práticas avaliativas dos textos e ajudar em todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Produção Textual. Mídia Educativa.

¹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa/Inglesa e Literaturas. Especialista em Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pela UFRN. Artigo desenvolvido junto ao Curso de Mestrado em Letras da UERN.

1. INTRODUÇÃO

A produção textual hoje é alvo de vários questionamentos por parte de alunos, pais e professores. É sabido que as temíveis “redações” são o que mais afetam o futuro dos jovens brasileiros estudantes do ensino médio, os quais decidem seus futuros em universidades, concursos e empregos após serem avaliados através de suas produções textuais.

Há no Brasil inúmeros cursinhos “preparatórios” que literalmente vendem fórmulas de como escrever bem. De um lado está o aluno, decorando uma estrutura fechada de texto, muitas vezes com uma enorme dificuldade em desenvolver uma boa argumentação, e do outro lado está a figura do professor, avaliador dos textos, cujo papel é de enorme responsabilidade na eficácia do processo de ensino-aprendizagem da produção textual e no resultado dessas avaliações dentro de um processo avaliativo. Durante todo o ano o aluno aprende/decora a estrutura que seu texto deve ter, mas há alguma preocupação por parte desses professores em mostrar aos alunos como os textos são corrigidos? Quais critérios os professores usam para avaliar essas produções? É avaliado apenas se o aluno respeitou a estrutura correta “introdução – desenvolvimento – conclusão”? Como bem reconhece Marcuschi em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008), o texto tem uma amplitude muito superior a sua organização estrutural, vai além de “estratégias de redação e questões de estilo”, é possível explorar desde questões históricas da língua até problemas ortográficos e de pontuação (p.51 e 52). Então, por que os processos de avaliações de textos estariam pautados apenas aos aspectos estruturais do texto? Seria um erro não avaliar todas as possíveis habilidades observadas na produção de texto dos alunos e são com esses questionamentos que pretendo desenvolver este artigo, o qual pretende observar como a avaliação é tratada nas sequências didáticas/planos de aulas para o ensino e produção de texto divulgados pela revista Nova Escola *On-line*, e sugerir ou reforçar o processo de avaliação dialógica dos textos.

A justificativa para tal escolha está relacionada à grande relevância que esta revista tem na formação alternativa de professores, estes buscam por mecanismos/suportes que os auxiliem em suas práticas, fornecendo-os estratégias de ensino prontas para serem aplicadas.

Há, no entanto, poucos materiais conduzindo a avaliação dos textos. Então, como os professores do século XXI estão agindo? Os suportes que permeiam as práticas desses professores estão dando conta de ensinar o professor a avaliar o texto do aluno da melhor forma? É isso que se pretende descobrir.

Durante o período de graduação em Letras observei a escassez da formação do professor como avaliador de textos. Foi visto a importância dos textos no processo ensino-aprendizagem, como ensinar leitura e escrita na perspectiva dos gêneros discursivos, mas, no entanto, não consegui enxergar a formação do professor enquanto avaliador de textos. O tema *avaliação* é bastante discutido e vem sendo desenvolvido com frequência em semanas pedagógicas nas escolas de nosso país. Nossos professores falam com propriedade desse processo enquanto mútuo e constante. Contudo, é preciso reconhecer que o aluno precisa tomar conhecimento dos critérios usados nessa etapa e quando falamos em produção textual, a avaliação não para quando o aluno entrega a redação.

O ensino de produção textual hoje vai de encontro ao modo como muitos educadores encaram a educação. Vender fórmulas de como se escreve um texto pode estar associado ao modo como esses professores enxergam o ensino em nosso país e o quanto os programas de formação de professores investem nesse tema. Vale salientar as palavras de Karwoski, Gaydeczka e Brito (2008) quando resumem o que Lopes-Rossi (2003) conclui:

Na grande maioria dos casos: é proposta uma etapa única de produção dos textos, sem tempo ou orientação para um processo de revisão e refacção dos textos. Há apenas a sugestão de trocar o texto com um colega para sugestões. (p.70)

Parece-me que a avaliação textual não tem recebido a atenção que merece. Há muito pouco sobre esse tema, mas há uma infinidade de autores que abordam o

ensino de produção textual. A escolha do tema surgiu em coerência com minha prática como professora de língua portuguesa e como recém-graduada em Letras, além de minha atuação em processos seletivos como avaliadora de textos. A atualidade e relevância do tema são atribuídas ao fato de que vários recursos e materiais são propagados pela mídia educativa e os profissionais da educação precisam estar cada vez mais reflexivos sobre os conteúdos que utilizam para ensinar seus alunos, principalmente acerca da produção de texto. E como a avaliação é reconhecida como um dos itens do processo ensino-aprendizagem, proponho-me a investigar como a avaliação está sendo tratada pela mídia educativa que mais tem sido procurada pelos docentes e considerada por eles a *expert* no ensino da educação básica: a revista Nova Escola.

2. MÍDIA EDUCATIVA

Entendemos que o conceito de mídia é corriqueiramente conhecido ou compreendido como o conjunto de meios de comunicação (TV, jornais, revistas, internet, rádio, etc.) responsáveis por propagar materiais jornalísticos, informacionais, comerciais, culturais ou de outros gêneros, os quais buscam atingir as massas da população, ou parte dela, quando se trata de uma mídia específica. No entanto, esse é um conceito básico e delimitado, uma vez que o termo *mídia* pode ter uma abrangência muito maior, referindo-se também aos profissionais que trabalham nos meios de comunicação; a determinada vertente midiática; aos processos através dos quais se transmitem os materiais discursivos; às produções de conteúdo e as tecnologias utilizadas nessa produção, etc.

Considerando-se os avanços tecnológicos dos últimos tempos e o modelo político/econômico do neoliberalismo, os veículos midiáticos passaram a ter um papel fundamental na sociedade, a qual vive a “era da informação e do conhecimento”. A educação não poderia prescindir de uma ferramenta tão valiosa e relevante para a construção social, portanto, ela também se serve da mídia para produzir seus

discursos. Assim, temos que a mídia educativa é aquela vertente midiática – veiculada pelos mais diversos meios de comunicação – que tem sua produção discursiva voltada para as questões da educação ou da escolarização da sociedade.

2.1 MÍDIA EDUCATIVA NO BRASIL

Nos anos 90, o Estado identificava várias problemáticas na educação brasileira, as quais haviam sido consideradas ruins ou de péssima qualidade e, por isso, havia a necessidade de uma reforma. Entre os problemas identificados, a capacitação dos professores da escola pública que “tinham sido considerados/as incompetentes, despreparados/as e desqualificados/as” (PARAÍSO, 2005, p.43) era um deles. Em meio a esse cenário, o governo brasileiro, na pessoa do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, externou sua preocupação com a educação do país e a partir daí surgiram políticas e ações de intervenção em prol de uma melhoria na educação brasileira.

Desse modo, houve um esforço ou movimento político-ideológico em favor de uma transformação da educação no Brasil que resultasse numa mudança social no país. Para a realização dessa reforma, algumas ações e programas precisavam ser postos em prática. Entre as medidas tomadas, podemos perceber que a mídia educativa teve um papel preponderante nesse processo. Assim, dentro das ações midiáticas educacionais que incluíam programas de TV, o canal de TV *Futura*, a revista *TV Escola* e outras iniciativas, destacamos a revista *Nova Escola* – que já existia desde os anos 80, a qual teve seu conteúdo reformulado de modo a se adequar a essa nova visão educacional do governo federal, e é hoje a ferramenta da mídia educativa apontada como “a maior revista de educação do Brasil.”²

² Informação encontrada em todas as publicações da revista *Nova Escola* na seção que compõe a apresentação da mesma.

3. REVISTA NOVA ESCOLA: PRÁTICA ALTERNATIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A revista Nova Escola surgiu em março de 1986, patrocinada pela Editora Abril e pelo governo federal, com o objetivo de propagar informações legislativas acerca da educação no Brasil. Antes de ser Nova Escola, a revista recebeu dois títulos: *Escola e Professora querida*, 1972 e 1983 respectivamente (Figura 1). Em 1986 passa a ser Nova Escola e sua primeira manchete foi “O milagre da multiplicação de vagas”, assunto que não estava endereçado às práticas docentes e sim, ao avanço da educação brasileira.



Figura 1

Fonte: Fundação Victor Civita *on-line*³

No espaço “Nossa história” do site da Fundação Victor Civita, vimos que Victor Civita sonhava com uma revista que pudesse chegar aos professores brasileiros e que pudesse auxiliá-los em suas práticas docentes: com esse “sonho” surge a Nova Escola. Encontramos na seção *Caixa postal* da revista o espaço “O que você precisa saber sobre a revista Nova Escola e a Fundação Victor Civita” e dele vale salientar a missão da revista:

³ Disponível em: <http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto/5/> Acesso em: 20 de abril, 2015.

NOVA ESCOLA, a maior revista de Educação do Brasil, circula em todo o país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita. É vendida a preço de custo – você só paga o papel, a impressão e a distribuição porque a Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas.⁴

A revista é clara quando fala de seus objetivos e com isso pretende munir/preparar os professores a partir de discursos oriundos das políticas públicas que visam o aperfeiçoamento da educação brasileira. Além disso, é um veículo sem fins lucrativos, pois a revista afirma que seu preço é apenas para o pagamento da impressão e isso aponta mais ainda o caráter social que a revista possui. Outro discurso revelador do perfil abordado até aqui está na justificativa de Victor Civita ao apresentar os objetivos que o levaram à publicação do periódico:

Fornecer à professora⁵ informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau.⁶

Como vimos, a revista firma um compromisso com o profissional docente em equipá-lo a fim de transformar sua prática docente. A dinâmica da revista permite que seu público alvo esteja em constante relação com a revista e exponha suas opiniões acerca das reportagens ou atividades sugeridas por ela. Isso a torna um veículo de diálogo constante com o professor e é a esse diálogo que Ellsworth (2001) conceituou de “modo de endereçamento”, que se constitui na forma como acontece a comunicação entre a revista e o leitor. Isso evidencia marcas no discurso da revista que

⁴ NOVA ESCOLA, Jun/Jul. 2012, p.19.

⁵ O substantivo no feminino justifica-se por ser, naquela época, uma profissão comum às mulheres, quando se tratava do ensino “de 1º grau”.

⁶ NOVA ESCOLA, Março, 1986, p.5.

se encaixam a situações e públicos específicos e são cada vez mais incorporadas pelos professores.

Ellsworth (2001) aborda primeiramente os conceitos de endereçamento dentro das teorias de cinema. No entanto, é possível relacionar diretamente com a discussão deste artigo acerca da mídia educativa, visto que a própria autora faz essa relação, embora sob outra perspectiva. Vejamos o que a autora expõe acerca do “modo de endereçamento” no cinema:

Os teóricos do cinema começam a ver o modo de endereçamento menos como algo que está *em* um filme e mais como um evento que ocorre em algum lugar *entre* o social e o individual. Aqui, o evento do endereçamento ocorre, num espaço que é social, psíquico, ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. (ELLSWORTH, 2001, p. 13).

Ao fazer uma ponte entre as teorias de cinema e a educação, entendemos como modo de endereçamento o currículo, a aula preparada, as respostas dos alunos e tantas outras relações. E, tratando-se de mídia educativa, a revista Nova Escola traz modos de endereçamentos para públicos diversos, mas com certa ênfase na pessoa do professor. Com isso, fica claro o papel fundamental da revista na formação do professor, funcionando como prática alternativa de desenvolvimento profissional, e para estreitar a temática deste artigo, pretende-se extrair as contribuições dela sobre o ensino de produção de texto e observar como a temática *avaliação* é tratada pela Nova Escola.

4. AVALIAÇÃO: DE QUAL ESTAMOS FALANDO?

Quando se analisa o cenário atual em que se desenvolvem as práticas avaliativas, nos questionamos o motivo de tanta incoerência: se é pela interferência direta da gestão escolar/cultura escolar ou se ocorre pela ineficácia do processo de formação continuada dos professores, seja ela desenvolvida por “especialistas” ou por

conta própria do professor, ou ainda se ocorre por esses dois motivos. O fato é que muitos profissionais tendem a seguir por uma “tecnologização do ensino” e esse caminho muitas vezes os levam, “inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicarem materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor” (NÓVOA, 2013, p.12), distantes da realidade cotidiana das escolas.

Antes de qualquer coisa, é preciso conhecer qual o conceito de avaliação que permeia as práticas educacionais, seja pelo professor, ou pela escola como um todo. É necessário ainda, perceber se os materiais que utilizamos e as fontes que buscamos estão em coerência com a concepção de avaliação assumida. O contrário provocará uma sensação de incapacidade e artificialismo por meio dos docentes e dos alunos.

Considerando a avaliação o objeto social a ser assumido e desenvolvido pelos sujeitos (escola, professores e alunos) e adotando uma concepção dialética, “tudo que o sujeito afirmar a respeito do objeto dirá respeito à própria relação que com ele estabelece” (ROMÃO, 2011, p.37), dessa forma é necessário considerar primeiramente o que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dizem a respeito da avaliação e procurar meios, estratégias, fontes que dialoguem com o mesmo discurso.

Entre as diversas concepções de avaliação por aí expressas, podemos indicar um dos principais dilemas envolvidos nesse processo: a problemática em torno da **avaliação quantitativa x avaliação qualitativa**. Essa talvez seja a discussão mais conhecida no âmbito da avaliação escolar, duas concepções antagônicas, a primeira reconhecida como avaliação classificatória, preocupando-se demasiadamente com fatores estatísticos e reconhecida por fazer parte do grupo “positivista”; a segunda é reconhecida pelo incentivo à autoavaliação, cujos responsáveis são apenas os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e destaca que os parâmetros usados na avaliação são retirados do próprio alvo avaliado, sendo dessa forma reconhecida como “construtivista”, pois defendem o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (ROMÃO, 2011)

Ainda é importante ressaltar o caráter da periodicidade nas duas concepções, de um lado está uma concepção que prevê no final do processo o momento ideal para avaliar e registrar os resultados – avaliação tradicional; do outro lado está a concepção de avaliação processual, sendo necessário, nesse caso, o registro frequente das dificuldades e dos avanços percebidos durante o processo ensino-aprendizagem – avaliação progressista.

Com o exposto até aqui, questiono se para um efetivo processo de avaliação seria mesmo necessário separar essas duas concepções, e assumir apenas uma ou se seria interessante considerar as duas num único processo? De acordo com Romão (2011), não há como separar aspectos quantitativos dos qualitativos, ambos são necessários, porém em momentos diferentes do processo ensino-aprendizagem. Enquanto a avaliação qualitativa é importante nos pontos de partida, a avaliação quantitativa é importante nos pontos de chegada de cada aluno.

5. AVALIAÇÃO DIALÓGICA DE TEXTOS

Como já apresentado no início deste artigo, esse trabalho pretende analisar as propostas de aula para o ensino de produção textual divulgadas pela revista Nova Escola *On-line*. Pretende-se descobrir que tipo de avaliação está pressuposto nessas propostas e sugerir ou reforçar os passos para realizar uma avaliação dialógica dos textos.

A importância de se desenvolver um ensino de produção textual coerente se dá devido ao caráter eliminatório e decisório que a “redação”, “prova escrita” ou a “produção textual”⁷ têm assumido. O futuro dos jovens brasileiros estudantes do ensino médio depende dessa etapa para o ingresso em universidades, concursos e empregos após a avaliação de seus textos. É interessante ressaltar que avaliação não

⁷ Há algumas formas diferentes de nomear o processo de produção textual, citei aqui as mais frequentes, no entanto acredito que o termo “produção textual” é o mais completo para esse processo que envolve inúmeros gêneros discursivos, não se tratando apenas de um gênero escolar como a “redação”, ou um mero instrumento para atribuir valores numéricos, como é o caso da “prova”.

pode reduzir-se a instrumentos avaliativos, são duas coisas diferentes e complementares e também não podem estar pautada apenas na atuação do professor.

No livro *Ensino de língua portuguesa*, Riolfi (et al., 2008), os autores falam sobre o *diagnóstico da escrita*, mesmo relacionado à produção do texto narrativo, essa discussão traz uma ótima sugestão para avaliar os textos dos alunos, independente do gênero escolhido. Ao descrever o “Percurso do diagnóstico” os autores sugerem dez passos, dentre eles vale ressaltar alguns dos passos que considero fundamentais para ação do professor enquanto avaliador de textos:

Primeiro passo é “refletir sobre os contornos ideais do texto a ser avaliado”: nesse momento a sugestão é traçar os principais pontos que se pretende encontrar nos textos, não é traçar um “modelo universal”, mas estabelecer parâmetros (p.161);

Segundo passo consiste na elaboração de um quadro com as maneiras de utilizar os elementos presentes no gênero trabalhado, o qual deve ser apresentado e estudado com os alunos (p.162);

Terceiro passo para realizar o diagnóstico é “compartilhar com os alunos os parâmetros utilizados” pelos professores para avaliar a produção dos textos: esse é um momento muito importante, pois os alunos poderão entender o propósito do texto a ser elaborado e o professor fará sua proposta com base nesses parâmetros (p. 163);

No *quarto passo* é o momento de analisar as produções e identificar os principais problemas. Durante esse passo é muito importante a disposição do professor em buscar o não-dito, emprestar palavras ao aluno e principalmente diferenciar correção gramatical dos demais aspectos da produção textual para manter a coerência entre o texto do aluno e os parâmetros estabelecidos previamente (p.165 e 166). Esse passo dialoga com Antunes (2009) quando a autora afirma que todos os interlocutores envolvidos na ação comunicativa devem estar empenhados em procurar sentido e cooperar com o outro (p. 81, 82 e 83). Também corrobora com a visão dialógica do texto defendida por Bakhtin (2010), sendo este um espaço de encontro entre dois textos, um pronto e o outro ainda a ser criado, e uma complexa inter-relação entre dois autores.

O *décimo passo*, o momento que talvez traduza o principal propósito da avaliação, é a hora de utilizar os dados adquiridos para elaborar um “programa de ações” que poderá “sanar os principais problemas” encontrados nesse diagnóstico (p.171).

Os passos não mencionados não são menos importantes, porém vale ressaltar que os selecionados assim o foram para destacar suas importâncias no processo de avaliação. O que se pretende com esse levantamento é observar se os materiais de apoio ao docente que iremos analisar estão incentivando a tomada desses passos como atitudes fundamentais para um processo eficaz de avaliação e não, como mencionado anteriormente, reduzir esse processo a uma simples produção textual solicitada no final da sequência.

Os passos mencionados agora vão de encontro à concepção de *avaliação dialógica* tratada por Romão, esta passa a ser “mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor” (2011, p.93). A avaliação que busca o erro como prioridade para castigar e apontar como único “culpado” o aluno é apresentada por Luckesi (1995) como atitude errônea e que ainda permeia a prática de muitos professores.

No desenvolvimento de uma avaliação dialógica, segundo Romão (2011, p.107-122) são necessários os seguintes passos:

Identificação do que vai ser avaliado – necessidade de estabelecer objetivos precisos para a partir deles planejar todo o resto. Antes de avaliar é importante saber o que se pretende e deixar isso claro para o aluno.

Construção, negociação e estabelecimento de padrões – é necessário estabelecer os “padrões” que, de acordo com alunos e professores, são desejáveis. Além disso, negociar e construir os instrumentos de avaliação não é tarefa exclusiva do professor, este deve compartilhar essas decisões com os alunos.

Construção dos instrumentos de medida e de avaliação – este momento não se caracteriza como último, e nem único. Em uma turma com diferentes níveis de aprendizagem deve-se pensar também em diferentes instrumentos e critérios para

avalia-la. Embora muitas vezes os professores tenham que dar conta de uma infinidade de conteúdos, eles devem tomar cuidado na elaboração dos instrumentos. Não se pode garantir que todos os conteúdos foram igualmente compreendidos pelos alunos.

Procedimento da medida e da avaliação – medir, avaliar e registrar os resultados são as etapas desse momento. É importante aqui analisar quais questões os alunos acertaram e quais competências foram exigidas por elas. As questões que eles não acertaram também devem ser analisadas cuidadosamente, elas podem dizer se há algo de errado com a formulação da questão, e nesse caso o erro não será do aluno. No caso da avaliação dos textos, deve-se analisar se os objetivos estabelecidos no início foram atingidos e de que maneira.

Análise dos resultados – de acordo com o décimo passo descrito anteriormente, esse momento é o mais importante da avaliação, mas não se limita a análise do professor, a análise do aluno também é indispensável. Esse momento antecede qualquer tomada de decisão posterior e deve ser o ponto de partida ou retomada para conteúdos novos, ou conteúdos já trabalhados, respectivamente.

Como vimos, todas as etapas devem ser desenvolvidas pelos professores e alunos, e a avaliação ajudará a tomar decisões futuras, seja com relação à prática docente, à programação curricular, à postura dos alunos, enfim, alguém terá que mudar caso seja constatado essa necessidade, e isso só acontece através da avaliação dialógica: processo de trocas mútuas entre professores e alunos.

6. REVISTA NOVA ESCOLA: A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

É interessante lembrar que o objetivo deste artigo é analisar os materiais divulgados pela revista Nova Escola, os quais buscam equipar e conduzir as práticas docentes. São eles: planos de aula, sequências didáticas e projetos, no entanto, o foco deste trabalho será nos planos de aulas ou sequências didáticas para o ensino de produção textual, precisamente no que se refere à avaliação. A escolha do plano se deu por acreditar que este é um documento que apresenta organizadamente um

conjunto de decisões que devem ser tomadas pelos professores e alunos, “enquanto documento escrito, um plano serve como elemento de comunicação entre o professor e os alunos, entre um professor e os demais professores, entre professor e a direção, etc.” (MASETTO, 1996, p. 86).

Os planos de aula da revista são organizados em *objetivos/ conteúdos/ anos/ tempo estimado/ material necessário/ desenvolvimento dividido em etapas/ avaliação*. Sobre essa organização minha sugestão é de que a avaliação deveria estar inserida dentro das etapas, permeando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para esta análise consideram-se os seguintes planos, disponíveis na página *novaescolaclub*e da revista Nova Escola *On-line*:

1. Como usar textos de apoio em uma redação?⁸
2. Carteirinha de estudante em xeque⁹
3. Testando o poder da argumentação¹⁰

a) OBJETIVOS X AVALIAÇÃO

No primeiro plano “Como usar textos de apoio em uma redação” os objetivos traçados foram:

- “Conceituar o texto opinativo do tipo dissertação”
- “Analisar textos de apoio e extrair deles os elementos necessários para construir uma dissertação”
- “Produzir um texto opinativo do tipo dissertação”

Há uma dúvida sobre a quem se refere o primeiro objetivo, se ao aluno ou se ao professor. Através do desenvolvimento do plano, percebe-se que quem fará a conceituação do texto opinativo será o professor, o que nos faz entender que este objetivo não poderá ser “cobrado” do aluno mais à frente. Outro ponto importante e que se deve ter muito cuidado na hora de traçar os objetivos é a respeito do terceiro

⁸Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/como-usar-textos-de-apoio-em-uma-redacao>. Acesso em 05 de julho de 2015.

⁹Disponível em <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/carteirinha-de-estudante-em-xeque>. Acesso em 05 de julho de 2015.

¹⁰ Disponível em <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/testando-o-poder-de-argumentacao>. Acesso em 05 de julho de 2015.

objetivo “produzir um texto opinativo do tipo dissertação”, a meu ver, outros objetivos mais específicos deveriam ter sido traçados para complementá-lo, não está claro para o aluno sob qual ótica seu texto será avaliado.

Durante as etapas 1 e 2 do desenvolvimento são feitas a apresentação do tema com uma breve introdução e a exposição do gênero textual a ser trabalhado, na terceira etapa é solicitado a turma a produção textual, *“Peça aos alunos para escreverem uma dissertação sobre o tema: Internação compulsória para dependentes químicos.”*, e são expostos alguns lembretes que devem nortear as produções:

- “A necessidade de se respeitar ao que foi proposto (exemplo: o número mínimo e máximo de linhas a serem utilizadas: entre 20 e 30);”
- “O rascunho ajuda a organizar as ideias que estarão na versão final;”
- “Rasuras não são bem vistas;”
- “A ilegibilidade é item anulatório;”
- “O respeito às margens padronizadas;”
- “As características e a importância de um bom título;”
- “A correção, clareza, concisão, originalidade, elegância e coesão são elementos que conferem uma boa avaliação da dissertação;”
- “Em hipótese alguma, o(a) aluno(a) poderá utilizar frases ou ideias alheias sem fornecer os devidos créditos. Por isso, esclareça o uso da citação. Lembre que se algum aluno optar pelo uso dos argumentos encontrados nos textos de apoio, ele deverá fazê-lo com bom senso e objetividade.”

De acordo com o exposto, entende-se que no processo de avaliação o professor levará em consideração esses itens para atribuir notas aos alunos. Não está claro, no entanto, como essa avaliação será feita, os objetivos não são claros para esta atividade, por tanto se tornam inúteis uma vez que abordados de forma ampla, “com propósitos tão abrangentes que não consegue orientar a confecção das partes subsequentes dos planos e, muito menos, a ação do professor e dos alunos em aula.” (MASETTO, 1996, p. 87).

Para o momento avaliação é sugerido que o professor:

Analise se os alunos compreenderam as características do texto dissertativo, se seguiram todas as etapas exigidas e se conseguiram usar os textos de apoio sugeridos. Verifique se as redações estão claras e com argumentos fortes e sensatos. Aponte as adaptações e correções necessárias quando for o caso.

Como se dará essa análise? Há algum padrão estabelecido anteriormente? Após essa análise e verificação, o que são feitos com os apontamentos e correções? Acredito que essa orientação não dá conta de todo processo de avaliação, e principalmente, poderá não ser entendida da mesma forma por cada professor que utilizar este plano. Mas, a revista não divulga esses planos como sendo únicos e estanques. Há a possibilidade dos professores os adaptarem de acordo com a realidade de cada um. Não tenho certeza se isso é sempre feito, ou se a sensação de estar com a aula prontinha, sem perder tempo procurando leituras e atividades, fazem dos professores meros reprodutores desses planos.

Hoffmann (2013, p.57) entende que

Apontar erros, retificá-los, corrigi-los não é avaliar. Avaliar significa ler interpretar e refletir sobre os múltiplos aspectos que constituem uma redação, tendo por finalidade reunir e apontar indicadores claros a cada estudante sobre as possibilidades de melhoria, delineando-se estratégias pedagógicas interativas e individuais nessa direção.

É necessário um diálogo entre todos os envolvidos nesse processo. A cooperação ajudará o professor e o aluno a perceberem suas fragilidades.

b) TEMPO X AVALIAÇÃO

No segundo plano analisado, “Carteirinha de estudante em xeque”, o tempo estimado para o desenvolvimento foi de três aulas, como no desenvolvimento são propostas três etapas, pressupõe-se que cada etapa corresponderá a uma aula. A avaliação, como dito anteriormente, é um momento que não está inserido no desenvolvimento da aula, como se não fizesse parte do processo e sim, uma atitude

tomada apenas pelo professor, após o aluno entregar o texto. Vejamos a descrição da avaliação presente nesse plano:

Analise se os alunos compreenderam as características do texto dissertativo, se seguiram todas as etapas exigidas e se conseguiram usar os textos de apoio sugeridos. Verifique se os argumentos utilizados nas redações estão claros e fornecidos com objetividade. Aponte as adaptações e correções necessárias quando for o caso.

É notório o incentivo a uma prática de avaliação final, de apenas verificações e de nenhuma ação a partir desse processo. E ainda, sem nenhuma participação do aluno, sujeito essencial na preparação da avaliação. Vale ressaltar as palavras de Romão, o qual defende que “não negociar com os alunos a elaboração da avaliação significa impor, arrogantemente, a própria interpretação do que aconteceu no processo de aprendizagem como verdade indiscutível” (2011, p.115) e da mesma forma, assumindo essa postura, o professor acaba considerando seus instrumentos de avaliação “perfeitos e infalíveis” (*Idem*, p.115).

Interessante observar na avaliação descrita no plano analisado que o professor é orientado a apontar as adaptações e correções necessárias “quando for o caso”, sugerindo que haverá momentos em que o *feedback* desse processo avaliativo não será necessário, pois haverá produções perfeitas e sem nenhuma necessidade de apontamentos.

c) CONTEÚDOS X AVALIAÇÃO

Na análise do terceiro plano selecionado, iremos observar a coerência entre os conteúdos previstos para o desenvolvimento do plano e a avaliação descrita. Para o desenvolvimento do plano “Testando o poder da argumentação” foram sugeridos os seguintes conteúdos:

- Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)
- Ethos e produção escrita
- A opinião crítica e a mídia impressa

No entanto, a avaliação sugerida não parece dar conta desses conteúdos. Nas etapas descritas no desenvolvimento não estão previstas as características do texto argumentativo, e a questão do Ethos não foi levantada. As etapas sugerem as leituras e discussões sobre o tema “eutanásia” (1ª, 2ª e 3ª etapas) e a produção textual (4ª etapa). Quando se analisa o exposto nos objetivos do plano, fica mais evidente ainda a incoerência entre objetivos, conteúdos e avaliação, sobretudo quando observamos o primeiro objetivo – “Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas: verbos, artigos, numerais etc.” – e percebemos que não há indícios de como esse trabalho foi realizado, nem nas etapas, nem na avaliação.

No momento da avaliação sugere-se que o professor “Faça a correção das atividades entregues ao final da quarta etapa e avalie o desempenho de cada aluno durante as outras etapas do plano de aula.”. Como? A problemática aqui se instala por dois motivos. O primeiro se dá pela incoerência entre os conteúdos listados e as etapas do desenvolvimento das aulas. O segundo envolve a falta de mecanismos e critérios utilizados para avaliar. Mais uma vez o processo de avaliação resume-se ao fim da sequência, e apenas a atuação do professor. Seria fundamental para o professor e para os alunos tomarem conhecimento sobre como a avaliação do desempenho nos textos será feita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que este artigo não pretende criticar ou atribuir um caráter negativo a revista Nova Escola, muito pelo contrário. Não podemos deixar de reconhecê-la como uma prática alternativa de formação profissional, a qual desenvolve papel fundamental na formação docente. São inúmeros professores que acessam com frequência os seus planos de aulas, projetos e outros materiais em busca de ideias e sugestões para o trabalho em sala de aula.

Conforme mencionado anteriormente, a revista abre possibilidades para que os professores aprimorem os planos e adaptem-os a suas realidades de sala de aula, além de possibilitar um espaço para divulgação dos planos de aulas de outros profissionais. É uma prática que tem ajudado muitos profissionais em suas caminhadas, sem dúvida. No entanto, é muito importante destacar a necessidade dessa reflexão sobre os materiais que estão expostos na mídia educativa e incentivar a ressignificação do processo de avaliação divulgados por ela. Sabemos que pode existir uma parcela de profissionais que executam fielmente os planos divulgados e não refletem sobre as incoerências que foram elencadas nesse artigo.

Defendo a elaboração de materiais mais coerentes, principalmente quando o trabalho envolve o ensino de produção de texto. Os alunos são cada vez mais penalizados pelos “erros” cometidos nos textos, são expostos a críticas nenhum pouco construtivas. Os profissionais da educação precisam de materiais que deixem claro a concepção de texto assumida e que permitam um real processo de avaliação, seja ela concebida como dialógica, Romão (2011), seja ela concebida como mediadora, Hoffmann (2013), ambas as concepções reconhecem na avaliação o momento para se repensar os caminhos da aprendizagem e tomar decisões, não o momento final. Cabe aqui ressaltar as palavras de Hoffmann ao afirmar que a finalidade dos instrumentos avaliativos “é de fornecer elementos claros ao professor (critérios de referência) para que possa proceder à orientação pedagógica necessária em relação às aprendizagens individuais e ao grupo.” (2013, p.65).

Considero muito essencial a discussão sobre avaliação pelos professores, alunos e toda comunidade escolar. Esse assunto precisa tomar novos rumos, principalmente sair da incoerência entre admiti-lo como processo mútuo e contínuo e agir contrariamente a isso, caracterizando a avaliação como instrumento de medida final de um processo e responsável apenas por aprovar ou reprovar um aluno.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RIOLFI, Cláudia et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**. BH: Autêntica, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- LOPES-ROSSI, M.A.G. "Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada". In: I Simpósio de Linguística Contrastiva e Gêneros textuais – SILIC & GET. 2013. Londrina, PR. Não publicado. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. 3 ed. São Paulo: FTD, 1996.
- NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza da prática**. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/609/1/21136_15179702_.pdf. ROJO, Roxame (org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- PARAÍSO, Marluce Alves. **O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED, Programa e resumos, ANPED, 2001.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.