

ASSOCIAÇÃO ESCOLA GRADUADA DE SÃO PAULO

**AVALIAÇÃO PROCESSUAL DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DE
ALUNOS DO PROGRAMA BRASILEIRO**

PARECER

**Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Prof. Titular aposentado do Depto. Linguística da UNICAMP**

MARÇO 2009

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

(Antonio Machado. Obras Completas, vol.1, p.575)

Introdução

A invocação do poeta espanhol é proposital, porque esta estrofe ilumina toda uma reflexão metafórica necessária para compreender o processo de produção de textos, de que nos ocupamos como tema ao mesmo tempo em que produzimos um texto. O poeta nos diz que, no mar, não há caminhos prévios: é necessário construí-los ao andar. E mais: os rastros que deixamos ao andar não são caminhos, mas rastros, sendas que nunca mais pisaremos, isto porque no mar nunca os caminhos se fixam. Mas também o poeta nos indica que, não havendo caminhos, há estrelas que nos podem guiar. Tomemos os caminhos marítimos previamente inexistentes como metáfora analógica ao processo de produção de textos.

Em primeiro lugar é necessário ter presente que um texto não é resultado da aplicação de um conjunto de regras, pois exige de seu autor uma elaboração própria, criativa, em que ele manuseia os recursos linguísticos (incluídos nestes as regras da língua), tendo apenas parâmetros, modelos, outros textos e não regras a seguir, a obedecer. Há estrelas-guia, nada mais. É o convívio com elas, atento e às vezes até mesmo desatento, que ensina o manuseio elaborador dos recursos para dizer algo a alguém. E como são muito distantes as estrelas, muito freqüentemente também as estrelas-guia, os textos modelares dos melhores autores da língua, estão muito distantes das possibilidades concretas de elaboração do escritor inicial, do escritor aprendiz.

Em segundo lugar, também na produção de textos é impossível repetir os mesmos passos, seguir os mesmos rastros, no mesmo caminho: aqui, a única possibilidade seria o plágio, a cópia, em que já não se produz um texto, mas se apresenta como seu um texto de outro, de que se roubaria a assinatura explícita para apor uma assinatura espúria. Na produção de textos, há que haver elaboração própria, por isso autoral, ainda que a autoria seja de uma paráfrase previsível. Isto não quer dizer que a voz dos outros, expressas em outros textos, não possa estar presente no texto em elaboração: citar, parafrasear, dialogar, contrapor-se, concordar com a voz do outro não é copiar sua voz, mas é trazer sua voz em nossa voz.

Em terceiro lugar, diferentemente do que ocorre nos caminhos traçados no mar e apagados pelo movimento das ondas, sempre podemos retornar ao texto escrito, não para repeti-lo, mas para reescrevê-lo, recompondo seus traços. A personagem principal de *Cerco de Lisboa (Saramago)*, não por acaso um revisor, afirma que todos sabemos que um texto sempre pode ser escrito de outro modo, que nunca estará pronto porque sempre pode ser modificado. É por isso que estas operações de reescrita são fundamentais, especialmente nos procedimentos de ensino. Rer o próprio texto para reescrevê-lo implica sempre operar sobre ele, de várias formas: para expandir o já dito com acréscimos ou complementações; para condensar passagens; para apagar o desnecessário; para deslocar elementos; para substituir recursos manuseados, etc. Estas operações de reescrita não estão presentes somente nos procedimentos escolares de produção. Elas estão presentes em qualquer produção de texto. O texto que nos é dado a ler é sempre a versão final de um processo de produção em que muitas idas e voltas ocorreram. No caso dos procedimentos escolares, é

fundamental que o aluno tenha consciência de que a distância entre seus textos e os textos oferecidos como estrelas-guia resulta precisamente deste trabalho de reescrita, deste constante esforço dos autores que lemos.

1. A avaliação de textos

Como todo o texto poderia ser escrito de uma outra forma, a leitura avaliativa que fazemos de um texto tem sempre no horizonte uma representação desta outra forma possível, idealizada e não realizada, mas que fornece os parâmetros ou critérios com que examinamos o texto efetivamente produzido. Esta é uma das razões por que diferentes avaliadores podem não concordar nos graus atribuídos a um texto, ainda que esta variação possa ser mínima. Neste sentido mais amplo de texto, é impossível encontrar uma objetividade absoluta no processo de avaliação.

Mas como todo o texto é elaborado dentro das condições de sua produção, e entre estas condições não estão somente os interlocutores sempre distintos, mas também os elementos que fornecem o que vimos chamando de estrelas-guia, elementos que podem ser especificados de forma mais concreta no que é repetível em cada texto, mas que não torna um texto idêntico ao outro: partes essenciais de um gênero discursivo; o tratamento do tema que não só leva em conta o projeto de dizer do autor, mas também o dizível sobre o assunto focado; a coerência interna do ponto de vista assumido (pelo autor, em casos de textos opinativos ou pelas suas personagens, em casos de narrativas); os argumentos utilizados e sua possibilidade de persuasão ou convencimento; as imagens utilizadas para dizer o que se diz de modo a não repetir o lugar comum e o clichê; a organização do texto segundo seu gênero; a condensação tópica do assunto; o manuseio das estruturas da língua e a correção gramatical e ortográfica, entre outros elementos.

É porque há estes elementos explicitáveis que a leitura avaliativa pode ser feita, com critérios previamente estabelecidos – o que não afasta a presença daquele texto idealizado e não produzido – com base no produto – o texto – isolado de suas outras reais condições de produção. É o que ocorre, por exemplo, na avaliação de redações de vestibulandos. Embora uma de suas reais condições de produção seja precisamente o fato de estar prestando um exame de cujo resultado dependerá o futuro próximo (e distante) da vida do autor, esta variável é descartada em benefício da verificação somente do produto apresentado. E a leitura feita obedece essencialmente a uma de suas condições: a construção de uma hierarquização dos produtos apresentados.

Este é um tipo de avaliação que permite estabelecer comparações entre produtos, ignorando-se as histórias de cada produtor. Trata-se de uma avaliação seletiva, em que deve ser afastada ao máximo a subjetividade do leitor/avaliador, ainda que não se consiga zerá-la, e se baseia fundamentalmente nos elementos que retornam em cada texto. Somente quando a elaboração criativa e própria for surpreendente, esta poderá suplantar o valor dado neste tipo de avaliação à repetição, à normalidade, ao previsível. Isto não significa que estas avaliações devam ser execradas, consideradas como erradas. Elas são adequadas aos objetivos a que respondem.

Do ponto de vista do processo de ensino, uma avaliação do tipo descrito anteriormente só oferece aos agentes educativos e ao educando uma posição relativa do produto – o texto produzido no momento de avaliação - em comparação a outros produtos realizados, preferencialmente, sob as mesmas condições. Neste sentido, a experiência de avaliações externas vivida pela **Escola Graduada** oferece comparação entre pares – alunos de escolas do mesmo nível de exigência – cujas experiências com a escrita não são sempre comparáveis. Por exemplo, um aluno vindo do exterior, falante de outra língua ou há muito tempo distante da prática de sua língua materna, não terá o mesmo desempenho de um aluno que não viveu no exterior. A comparação por médias pode funcionar, no máximo, como um indicativo de ações a serem tomadas. A este tipo de avaliação, outro tipo de caminho deve ser construído para que o processo de ensino efetivamente possa interferir até mesmo para melhorar os escores obtidos em avaliações seletivas, sempre pontuais, sem referência aos processos.

2. Avaliação e processo de ensino

Desde a década de 1970, o ensino de língua portuguesa (língua materna) vem sofrendo uma modificação lenta, mas essencial: a passagem do conhecimento sobre a língua (metalinguístico) para as práticas linguísticas. Nesta, há uma valorização do texto enquanto objeto de leitura, enquanto produto de uma prática de produção e enquanto *locus* de reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados em sua construção. São dos inícios desta década expressões como “português através de textos” (como se o texto não fosse em português!), “comunicação e expressão”, com particular atenção à criatividade. Até ‘manuais’ de criatividade foram publicados para uso nas escolas! Na verdade, nestes primeiros anos, o texto passou a ser o pretexto para o estudo metalinguístico.

A partir dos anos 1980, no entanto, começa a aparecer a centralidade do texto, enquanto superfície de um discurso. É neste período que a expressão “produção de textos” vai substituir a “redação escolar”, para chamar a atenção para as condições de produção (nas quais se incluem os recursos linguísticos e suas regras) dos textos e também para o processo desta produção: um texto não nasce pronto, é produto de um trabalho com a língua e resultado de dois aspectos: de um conhecimento sobre o assunto a ser tratado e de um projeto de dizer do autor que seleciona o gênero adequado em função de seus objetivos na interlocução que o texto propõe. Assim, se o texto é produto de um trabalho, é ele também o melhor espaço para refletir sobre os recursos linguísticos que são mobilizados em sua construção. Em outras palavras, não é somente analisando os textos postos à disposição para leitura que aprendemos a escrever, mas é essencial analisar os próprios textos para enxergar o que mobilizamos e com isso podermos interferir através dos procedimentos de reescrita. Assim, consagra-se um princípio fundamental do ensino de língua materna: as práticas linguísticas antecedem o conhecimento descritivo da língua. E este somente faz sentido quando aplicado às necessidades das práticas.

Esta proposta, gestada nos anos 1980, acaba por ser incorporada, em meados da década de 1990, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): o conhecimento da língua é de domínio da leitura, da escrita e da reflexão sobre as diferentes possibilidades de expressão. Este é o conhecimento necessário ao exercício da cidadania e à continuidade dos estudos superiores.

No entanto, concretizar esta proposta em sala de aula demanda a existência de um corpo docente capaz de abandonar suas certezas descritivas para arriscar-se a conhecer efetivamente a língua e suas possibilidades expressivas. Isto não significa a inexistência de planejamento, nem um ativismo lingüístico desvairado.

Para realizar um tal programa de ensino, nada melhor do que a existência de um corpo docente que tenha possibilidades de trocar experiências, de conversar sobre os problemas que enfrenta, de organizar um percurso de ensino que exige dos alunos aprofundamentos cada vez sutis e detalhados, para poder ir além de um ‘currículo mínimo de conteúdos previamente definidos’. As exigências das práticas não são de um conteúdo mínimo, mas do máximo possível para garantir suas reais possibilidades de existência. Escrever um texto exige mais do que saber análise sintática, classificação de palavras ou regras de concordância e regência.

Neste contexto, redefine-se a avaliação que deixa de ser simplesmente classificatória para se tornar diagnóstica: é a leitura do texto produzido pelo aluno que indica ao professor os pontos necessários de seu ensino interferente. O professor não mais é um mero leitor/avaliador do texto do aluno, mas um estudioso que se debruça sobre este objeto para nele (re)encontrar os caminhos percorridos por seu aluno, compreender suas hesitações e desvios, e encontrar as possibilidades adequadas de revisão, de reescrita. O professor se torna, assim, além de leitor privilegiado, também um co-autor do aluno, por lhe indicar caminhos que façam seu texto aproximar-se cada vez mais do texto idealizado como o mais adequado, reutilizando em sua elaboração elementos fornecidos pelos textos estrelas-guia. Aproximar-se do texto de um grande autor não é imitar sua forma de dizer, mas utilizar-se dos mesmos procedimentos de produção, que podem tornar cada texto não mais um produto, mas uma obra.

Isto significa que as necessidades de aprendizagem dos alunos guiam o processo de ensino, que se deixa moldar pelos progressos que vai verificando nas aprendizagens dos alunos. Só desta forma as modernas teorias de aprendizagem podem ser postas em prática. O que o aluno já sabe e o que ainda não sabe é que definem o lugar da intervenção do ensino. Isto pode levar a ir além do previsto para um determinado grau; mas também pode levar a não explicitação de determinados conteúdos já dominados pelos alunos, porque se ensinaria o já sabido.

Nesta perspectiva, avaliação e processo de ensino se reencontram, porque não se quer avaliar o que o aluno reteve ou já é capaz de fazer (como faz a avaliação pontual e seletiva), mas encontrar no sabido e no não sabido o futuro da caminhada a ser percorrida.

3. Avaliação compartilhada

Na “*Proposta de avaliação processual de produção de textos de alunos do programa brasileiro*”, da **Escola Graduada** de São Paulo, encontramos uma fórmula criativa de compartilhar a avaliação diagnóstica, ao mesmo tempo em que fornece elementos de comparação entre graus distintos de escolaridade e aponta para possíveis rearranjos não só internos a uma classe, mas à escola como um todo. Nesta proposta, afastam-se os problemas possíveis de uma avaliação externa, descontextualizada, cujos

dados são comparados entre turmas nem sempre semelhantes ou até mesmo com dados de diferentes grandezas, porque todos os alunos de uma turma podem ser comparados a grupos de outras turmas, grupos cuja forma de constituição pode ser desconhecida. Mas nela associam-se as vantagens deste tipo de avaliação – o que não invalida a existência de uma avaliação externa e pontual – à avaliação diagnóstica interna e própria do professor de uma turma e de seus alunos.

De início, é preciso frisar que esta avaliação se realiza em três momentos distintos do ano letivo, o que permite comparar o crescimento de cada aluno em particular e o crescimento da turma como um todo. Mas o caráter processual desta avaliação não se deve à existência destas três edições. A garantia deste caráter se deve à presença dos professores no processo, e essencialmente ao fato de que os indicadores construídos são retomados depois de cada edição, o que permite à coordenação e ao grupo docente uma intervenção no processo de ensino. Aqui, o essencial é que os indicadores podem ser cada vez mais complexos, exigindo novos elementos nos textos produzidos.

Assim, apenas para dar um exemplo, um processo de reescrita de um texto narrativo de aluno de 5º. ano pode incidir sobre a descrição de ambientes (onde), das personagens (quem) e da época (quando) da história que se conta. Trabalhos deste tipo preparam um mergulho mais profundo nos anos seguintes nos três gêneros básicos com que toda escola tem trabalhado. Outro exemplo poderia ser encontrado no caminho de preparação do aluno para dissertar, já que esta sempre exige um tema abstrato sobre o qual o autor deve tomar uma posição e defendê-la. A passagem do narrar para o dissertar não se faz automaticamente. Aliás, ela pode vir sendo preparada desde as primeiras narrativas. Como indicação, e apenas como indicação, tomemos como exemplo a proposta de narrativa feita ao 5º. ano, que demanda uma paráfrase a um conto já conhecido, cuja estrutura será mais ou menos obedecida. Se no trabalho a ser feito na reescrita acrescentarmos as questões descritivas postas no início deste parágrafo, já teremos um texto bem mais complexo do que a narrativa de um simples enredo com novas personagens. Um passo a seguir poderia ser a proposta não de uma paráfrase, mas de uma paródia. Esta exige que o aluno manuseie uma informação ou idéia externa à narrativa conhecida, porque a paródia exige uma tomada de posição do autor em relação ao conteúdo do que é narrado. Podemos aqui elencar três grandes passos a ser dados através de pequenas caminhadas em cada patamar: narrar segundo uma matriz; narrar criticando/ironizando uma matriz; narrar inventando uma história.

Do mesmo modo, também podemos pensar, a partir dos indicadores já dados pelos professores, outros caminhos para chegar à dissertação. Ora, este é um gênero de tese, que implica tomada racional de posição fundamentada em argumentos. Passagens intermediárias da narrativa para chegar à dissertação poderiam ser postas em prática no processo de ensino, desde a leitura organizando um esquema de texto de opinião, passando pelo resumo, depois pela resenha em que já se exige que os argumentos sejam avaliados, seguindo para a escrita de editoriais (que sempre partem de um fato para defender um princípio), com exercícios intermediários de cartas reflexivas em que não somente se dão notícias, mas em que se reflete sobre elas e sobre as condições de vida do missivista e do destinatário, para chegar à produção de reportagens que demandam não só o conhecimento de um fato ou fatos, mas pesquisa sobre suas causas e implicações. Em todos estes gêneros

opinativos, há muito da dissertação, ainda que esta se caracterize mais como um ensaio sobre um tema.

A descoberta destas e de outras possibilidades de tornar os critérios mais exigentes e mais amplos será produto do trabalho coletivo dos professores no processo de sua própria formação, em que a presença da coordenação ou de convidado externo atende justamente à necessidade do olhar externo, do excedente de visão que às vezes o professor não vê pelo excesso de proximidade. Este procedimento da proposta garante uma avaliação processual, não pontual, vinculada ao ensino.

Consideremos ainda que a avaliação processual proposta, e já em execução, incorpora em seus indicadores de leitura tanto os elementos próprios da elaboração textual, que envolvem criatividade e capacidade de manuseio de gêneros discursivos, quanto elementos próprios do manuseio de recursos linguísticos desde os aspectos ortográficos até aqueles relativos aos procedimentos de construção sintática e textual de coesão e coerência. Estes critérios são elaborados pelo professor da turma – que pelos diagnósticos sucessivos que orientam o seu trabalho tem conhecimento tanto das competências desenvolvidas quanto das ‘zonas de desenvolvimento proximal’ em que se encontram seus alunos. Como os corretores são outros professores da escola, através da formulação destes indicadores compartilham-se os momentos de cada grau de ensino entre todos os agentes educativos da escola.

Lendo-se os indicadores propostos para a leitura avaliativa quando da realização do processo no ano letivo de 2007/2008, pode-se observar que há, dentro do mesmo grande gênero da narrativa, exigências bastante distintas entre o 5º. ano e o 7º. ano, o que revela trabalhos distintos em graus distintos de escolaridade. Há exigência de um maior domínio da narrativa. Até mesmo a apresentação dos indicadores revela um deslocamento de preocupação do nível mais elementar da adequação de registro linguístico ao manuseio da estrutura e características do conto ficcional. Obviamente as propostas têm exigências diferentes: enquanto no 5º. ano pede-se que o aluno demonstre a capacidade de criar parafraseando o existente, no 7º. ano pede-se que o aluno demonstre a capacidade de inventar uma história a partir de um fato conhecido e não ficcional. Os indicadores do 9º. ano já acrescentam outras exigências: a presença da descrição na narrativa e a capacidade estética de apresentar um texto sobre um suporte – a folha de papel – utilizado de forma agradável ao leitor. Nesta avaliação, os indicadores do 11º. ano respondem aos aspectos exigidos pela proposição de uma dissertação. Aqui se acrescentam o tratamento do tema, a coerência entre tese e argumentos, a coesão interna do texto e a utilização das informações fornecidas pelos textos dados à leitura no processo de produção.

Como se pode constatar, há um crescendo de exigências e a passagem de um gênero de ficção infantil para conto, deste para uma narrativa-descritiva e desta para uma dissertação. Obviamente isto não pode significar que os gêneros discursivos trabalhados obedeçam a uma ordem que vai da narrativa à dissertação. Qualquer gênero pode estar em qualquer ano de escolaridade (obviamente nos primeiros anos, a narrativa parece ser o gênero mais adequado em função da faixa etária), e o que deve variar é a complexidade com que cada gênero é trabalhado num e noutro momento. O que se pode exigir numa carta escrita por um aluno de 5º. ano é diferente do que se pode exigir de uma carta de um aluno

de 11^o. ano. Nesta, necessariamente estarão incluídas reflexões sobre o que se conta na carta, enquanto naquela espera-se clareza no que se conta.

Também se pode observar nos indicadores de leitura avaliativa que as questões lingüísticas mais específicas vão mudando de patamar, sem que as exigências anteriores desapareçam. Ao contrário do que normalmente se supõe, isto não significa que aquilo que não se explicita nos indicadores se dá como aprendido e, portanto, ausente nos textos. A mudança é consequência do enfoque em outros elementos que passam a ser também exigidos: note-se por exemplo a distância entre a verificação da grafia correta de dígrafos que aparece no 5^o. ano e a verificação da presença do uso, “comedido mas expressivo” da linguagem conotativo-figurada no 11^o. ano. Todos estes elementos são recursos da língua postos em movimento na elaboração de um texto e o conjunto de novas exigências contém o conjunto das exigências anteriores.

É relevante destacar ainda que o processo em execução na **Escola Graduada** de São Paulo constitui-se também num processo de formação continuada de seus professores. O fato de a avaliação ser compartilhada entre o professor da turma, colega corretor, coordenador de área e, posteriormente, seus resultados serem discutidos pelo grupo como um todo, fazem desta avaliação processual um modo de crescimento do grupo de professores envolvidos, porque se cada um se expõe aos outros, cada um também aprende com os outros as possibilidades de sua intervenção pedagógica no ensino.

Aliando-se a avaliação diagnóstico proposta pelas novas metodologias de ensino de língua materna, oficializada pelos PCNs, e realizada diuturnamente pelo professor e seus alunos, à avaliação processual elaborada pelos professores da **Escola**, contrói-se uma forma segura de caminhar em conjunto para preparar os alunos para outras avaliações seletivas.

Aliás, isso é também consequência do fato de que a proposta de avaliação processual não foge à pontualidade que existe na avaliação seletiva, pois toma destas algumas características: é aplicada num determinado momento, são seus produtos que são analisados, avaliados e comparados. Como o aluno sabe disso, e sabe também que esta avaliação seletiva se destina ao aprofundamento das avaliações diagnósticas cotidianas, esta pontualidade da proposta não prejudica o procedimento como um todo e ainda prepara o aluno para situações explícitas de avaliação seletiva.

A continuidade e expansão das atividades deste tipo de avaliação processual demandam, obviamente, condições de recursos humanos: é fundamental que a coordenação de área esteja atuando em todos os momentos e é essencial que as dificuldades detectadas neste processo sejam objeto de estudo de todo o grupo de professores que, sendo já profissionais, tornam-se cada vez mais comprometidos com a formação de seus alunos e com sua própria formação.

Campinas, 24 de março de 2009.

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi