

Quando a escrita precisa de mundo. Quando o mundo precisa de ser escrito

Antonieta Lima Ferreira

Professora de Português da Escola Profissional Agrícola D. Dinis, Paia

Abstract:

The teaching of writing, in the context of the Portuguese class of high school students, mobilizes reflection on how perspectives and informed opinions are built, being capable of underpinning the writing of expository-argumentative texts. The theme to be developed in the texts is given by the present, which is configured, in its complexity, as requiring a specially informed approach. Since the world needs to be written and writing needs the world, what one teaches, learns, and evaluates must jointly consider these needs. Only in this way, it will be possible to figure what students know and how do they know how to do it, in this case, their writing competence, particularly in this textual genre. To make assessment a tool to better teach and learn.

Keywords: Writing skills, teaching, learning, assessment, testing

Palavras-chave: Competência de escrita, ensino, aprendizagem, avaliação, testes

No presente texto, recupera-se uma experiência de didática do ensino da língua materna, concretamente no domínio da escrita, para, no seu enquadramento, relato e problematização, se abordar a matéria central da I Jornada sobre Testes de Avaliação – Análise e construção de itens de testes: questões de linguagem (FLUP, 2017).

Partimos da afirmação *quando a escrita precisa de mundo* e desde logo desafiamos a perspetiva pontual, temporal, que a declaração encerra.

Será que há situação em que a escrita não precise de mundo? Será que há lisura quando se avalia o que não se ensina e aprende? Como aprendemos a escrever sobre coisas expressando sobre elas a nossa perspetiva? Afinal, como se constroem perspetivas? E como se avalia o que através da escrita expressamos sobre essas nossas opiniões?

No domínio da avaliação, enquanto recolha de informação tendente à representação das características de um desempenho específico, teremos sempre de estar comprometidos com a qualidade da informação que recolhemos. Da sua propriedade dependerá necessariamente o valor do que podemos fazer com ela: a avaliação informará melhor ou pior o trabalho que é preciso continuar a fazer e sustentará, com mais ou menos rigor e justiça, a decisão que vamos informar, o caminho que vamos tomar ou a classificação que vamos atribuir.

Vale a pena lembrar que os nossos juízos de valor sobre o que um aluno sabe serão sempre necessariamente uma visão parcial do que sabe e não sabe. Serão sempre o resultado do que conseguimos que seja revelado (Roldão, 2003), do êxito do que conseguimos suscitar.

Daí a importância de criar boas circunstâncias para a recolha dessa informação. Boas, variadas, múltiplas. Em matéria de testagem, mas não só, devemos prosseguir a fiabilidade e validade da informação enquanto critérios de qualidade (Fernandes, 2005). Na prática, sabermos se o que recolhemos com um dado instrumento é fiável e válido, isto é, se o que recolhemos num dado momento, via um determinado procedimento de avaliação, é consistente, se mantém estável, relativamente a outros dados, a outras recolhas (*true score*), e se constitui uma medida, com elevado grau de precisão, daquilo que se pretende captar (*true ability*) (Black & Wiliam, 2006), mantendo ativa a pergunta *Estou a avaliar o que pretendo efetivamente avaliar?*



A perspetiva a partir da qual olhamos para este complexo processo deixa-nos mais ou menos despertos, atentos, para os desafios que se colocam. Recupera-se o título de *Avaliar é Preciso?* (Neves e Ferreira, 2015). É fundamentalmente a nota que o acompanha, para colorir essa perspetiva:

O título deste guia prático construiu-se de leituras que fazemos das palavras que Fernando Pessoa recuperou de frases gloriosas de navegadores antigos:

«Navegar é preciso; viver não é preciso.»

Construímos o título a partir de leituras distintas, porque se por um lado sabemos que avaliar, como navegar, é preciso, i.e., é impelido pela necessidade, e neste sentido a sua existência é plenamente declarativa – Avaliar é preciso!, julgamos saber por outro lado que todas as vezes que lemos «preciso» como adjetivo sinónimo do que tem precisão, ou seja, que é exato, a leitura nos surge na forma de interrogação – Avaliar é preciso? (p. 18)

Serve a recuperação daquela explicação em forma de nota para se esclarecer

Avaliar é preciso? Sim, é necessário, diríamos mesmo incontornável. Intrínseco à natureza humana.

Será preciso?

Exato?

Com cálculo e cartografias certas?

Pensamos que não. O que não significa que não devamos conhecer bem os apetrechos e que não procuremos todos os dias representar melhor, para melhor decidir. (p. 21)

Ora, é exatamente neste quadro que se crê haver condições favoráveis à melhoria dos processos avaliativos e, portanto, à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Na assunção clara de que não estamos perante um processo de *exatidão vs. inexatidão*, mas sim perante um sistema em que prosseguimos maior qualidade da informação que recolhemos sobre o que os nossos alunos sabem e sabem fazer, em que a subjetividade decorre, fatalmente, da presença, participação, intermediação, do sujeito avaliador e do avaliado, e que o conhecimento dos procedimentos e técnicas de avaliação é fundamental ao rigor e qualidade. Para tal, é indispensável haver triangulação de dados e olhares colegiais, com envolvimento e responsabilização de todos, a partir de uma intencional e plenamente assumida adequação das tarefas de avaliação ao que se pretende ensinar e fazer aprender (Fernandes, 2005).

Tudo isto e a noção de que a diversificação das tarefas avaliativas é condição para que se invista no controlo do erro. Sim, porque o erro acompanha-nos.... Cremos ser produtivo desconfiarmos de quem duvida da sua presença.

Se bem avaliar é aquilo que, antes de mais, nos permite bem ensinar e aprender, serão as aprendizagens que se definiram como importantes e as tarefas e situações que se conceberam para os alunos que vão determinar a natureza das avaliações a realizar. Falamos, portanto, de um sistema, que incorpora o ensino, a aprendizagem e a avaliação, em materialização do princípio da integração. É um princípio cuja importância fica sublinhada quando o processo avaliativo decorre em educação. O serviço de educação exige que o compromisso primeiro seja com a melhoria e, deste modo, a avaliação deve servir, em primeiro lugar, melhor ensino e melhor aprendizagem.

Intimamente ligado ao princípio da integração surge o princípio da positividade. E com ele a declaração de um óbvio: devemos recolher informação sobre o que aluno sabe, sobre o que aprendeu. Procurando criar situações, circunstâncias, para as quais lhe foi solicitado apreender conceitos, reunir saberes, mobilizar aprendizagens e capacidades para desenhar respostas.

Comprometidos com a melhoria e perante um currículo diverso, os princípios da adequação e da diversificação têm de orientar as práticas avaliativas: adequamos a técnica e o procedimento avaliativo ao que queremos recolher, porque sabemos que uma *rede* com determinadas características apanha *borboletas*, mas é incapaz, mesmo inútil, se teirmos com ela capturar *animais de grande porte*. Esta é a imagem que temos



usado para representar esta necessidade de adaptar a lente ao que se quer fotografar, no pressuposto que queremos uma fotografia focada...

Exemplificamos partindo do teste enquanto um dos instrumentos possíveis no âmbito da técnica da testagem, matéria, aliás, que mereceu especial atenção na I Jornada sobre testes de avaliação.

Concordamos nas potencialidades várias do teste escrito enquanto instrumento de recolha de informação sobre desempenho máximo, capaz de avaliar de forma, por regra, económica e com tempo reduzido, o desempenho de um número significativo de indivíduos.

Especialmente eficiente quando o objeto em avaliação envolve determinadas partes do currículo, o teste revela-se, ao contrário, *rede* incapaz de capturar interações entre indivíduos, ou a capacidade de contra-argumentar em ambiente livre, perante um grupo ou um auditório, de construir consensos ou de avaliar a prestação de um aluno na sua utilização em situação real de algumas estruturas linguísticas (coisa diferente, como sabemos, de poder (bem) testar o conhecimento desse mesmo aluno sobre uma determinada conjugação verbal mais desafiante, num qualquer (bom) exercício de gramática).

E tanto assim mais será – uma *rede* inadequada – quanto mais clássico for o teste. E por clássico está genericamente a entender-se uma prova escrita, de duração limitada, com uma amostra curricular distribuída por algumas temáticas ou áreas curriculares, que se responde a um tempo e que, uma vez respondido e depois de classificado, o seu resultado se apresenta como uma representação do que alguém sabe ou sabe fazer sobre determinado(s) assunto(s), representação expressa por uma notação, muitas vezes numa escala numérica. Dos seus atributos que se designam clássicos também fará parte o seu carácter de imprevisibilidade (preparamo-nos para um teste em estudo alargado e apenas parte das matérias são objeto de avaliação).

Se à necessidade de termos *redes* adequadas juntarmos a necessidade de as diversificarmos, por meio de estratégias e instrumentos de avaliação diferentes e usados regularmente, caminharemos para um maior rigor na avaliação, por meio da triangulação da informação recolhida com recurso a diversas estratégias e à intervenção de mais do que um avaliador. Estaremos certamente a minimizar o erro intrínseco a qualquer forma de medida e a aproximarmo-nos da já referida “true score”.

Importa por fim, ainda neste enquadramento, destacarmos os princípios da transparência e da clareza. São princípios que norteiam a avaliação na medida que norteiam ensino e aprendizagem – são os que enformam uma relação educativa que se quer de *cartas na mesa*. Porque afinal sustentam a explicitação e a publicitação de percursos de trabalho, do que se espera que alguém aprenda, de como (e quando) vai ser chamado a mostrar o que sabe e sabe fazer. Nesta mesma lógica, o trabalho sobre os parâmetros que orientam o desempenho esperado são os critérios que conduzem a avaliação desse mesmo desempenho.

Na prática, se queremos dar a aprender a construção de um texto expositivo-argumentativo, as características desta tipologia fazem parte de como se planifica ensino da escrita e integram naturalmente o que serão critérios de avaliação do desempenho do aluno que está a escrever, ou escreveu, um expositivo-argumentativo. Porque se aprende fazendo, mas sabendo o que se está a fazer, porque só assim se aborda com sucesso o que ainda não se consegue dominar. É por tudo isto que se evocam processos transparentes e claros. Muito mais do que por qualquer necessidade de se publicitar transparência.

Revisitados alguns dos princípios da prática avaliativa, revelamos uma das premissas do quadro em que nos movimentamos – sabendo ser explícito sobre os propósitos da aprendizagem, o professor saberá, por maioria de razão, ser explícito sobre os propósitos da avaliação. O professor terá de dominar a natureza do que exige para poder, através do que ensina e avalia, alimentar o processo de melhoria (Pinto & Santos, 2006). De outra forma, estaríamos a trabalhar para “ajudar a aprender” uma *coisa* diferente da que avaliamos. Seria profundamente incongruente. Não seria nem transparente, nem justo. E não contribuiria certamente para uma avaliação que se quer autêntica e fiável, em que os alunos devem ser capazes de perceber a sua situação face às aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver, porquanto essa é condição para a sua melhoria.



Centrando-nos na testagem, que, a par do inquérito, da observação e da análise, constitui técnica de avaliação, congregando um conjunto diverso de procedimentos e de instrumentos, focamo-nos nos testes de avaliação escritos e, concretamente, em resposta ao desafio lançado, na análise e construção de itens de testes.

O foco recupera uma experiência didática de ensino da língua materna, como já havia sido anteriormente referido, nomeadamente o trabalho sobre a escrita de texto expositivo-argumentativo com uma turma de 11.º ano de alunos do curso de ciências socioeconómicas, dos cursos científico-humanísticos.

A abordagem que de seguida se explicita não foi alheia à evidência de que aquele conjunto de alunos era especialmente homogéneo no desinteresse que revelava perante a atualidade, acerca dos assuntos que nos marcam os dias, a agenda mediática, mesmo quando os temas faziam persistentemente os alinhamentos dos mais variados meios de comunicação social ou mesmo das redes sociais.

Se outro caminho de diagnóstico não tivesse sido construído, aquela característica que os unia exigia que o planeamento do trabalho sobre a escrita considerasse que para estes alunos o facto de a escrita *precisar de mundo*, de ganhar do facto de termos mundos, de conhecermos realidades, próximas e distantes, de as podermos convocar para as ideias a que damos forma, para os argumentos que elencamos, ganhava uma importância redobrada. De outra forma, como mobilizariam argumentos e exemplos diversificados e pertinentes, como fariam progredir de forma coerente a informação, como adequariam repertório lexical e registo de língua ao desenvolvimento do tema, quando sobre o tema pouco ou nada sabiam?

Mais, antes de o desconhecimento pesar para o trabalho da escrita pesava para o posicionamento e vivência cidadãs, para o olhar que cada um daqueles jovens a frequentar o 11.º ano imprimia ao mundo, à sua intervenção no mundo.

E, naquele momento, as capas de jornais, as aberturas dos noticiários, as redes sociais, escreviam *Je Suis Charlie*. Era incontornável saber posicionar-se, de forma informada e crítica. Aquela atualidade abria um livro imenso de informações a processar, constituía o que, infelizmente, hoje sabemos ser uma matéria na ordem do dia, não pontual ou esporádica.

A partir do ataque à sede do semanário francês Charlie Hebdo, e dos atentados que se seguiram em outros locais da capital francesa, desenhou-se a matéria sobre a qual os alunos seriam chamados a expor e a argumentar. Porque os alunos precisavam de mundo para poderem trabalhar a expressão (escrita) das suas ideias.

O trabalho preparatório integrou-se num outro de âmbito maior, que já se desenvolvia sobre uma área específica da escrita – a argumentação. Conduzia-nos um plano de texto inspirado na obra *A Arte de Argumentar*, de Anthony Weston. O mundo de que precisávamos estava especialmente acessível, nas diversas fontes de informação que marcavam os dias (notícias, reportagens, comentários, artigos de opinião, declarações políticas, entre muitas outras).

Reproduz-se, de seguida, o item em que se solicita a redação de um texto expositivo-argumentativo, no qual o enquadramento e restantes instruções revelam o caminho e as etapas percorridas durante o trabalho. O teste de avaliação era espelho desse trabalho.

Na preparação deste trabalho, foi solicitado o desenvolvimento de um processo de recolha de informação sobre os acontecimentos decorridos em Paris, no dia 7 deste mês [janeiro de 2015].

Nesse trabalho preparatório, a reunião de informação teve como fonte textos variados da imprensa com os objetivos de:

- i. Apuramento dos factos ocorridos (iniciados com o atentado no jornal Charlie Hebdo);
- ii. Contacto com opiniões, reflexões produzidas na sequência dos acontecimentos, sobre temas como o fundamentalismo islâmico, a liberdade de expressão, a interculturalidade, o terrorismo, entre muitos outros.

Com base no trabalho preparatório realizado, redija um texto expositivo-argumentativo partindo da afirmação que abaixo se apresenta. No seu texto deve utilizar a informação pesquisada e fundamentar a sua perspetiva em, pelo menos, dois argumentos. Ilustre as suas afirmações, recorrendo a exemplos.



“Ser livre não é apenas libertarmo-nos das nossas correntes, mas viver de uma forma que respeita e encoraja a liberdade dos outros.”

Nelson Mandela

Notas:

1. Siga o plano de texto argumentativo trabalhado na aula (a partir da obra *A Arte de Argumentar*, de Anthony Weston).
2. O seu texto deve apresentar entre 180 e 260 palavras.

Importa registar que a afirmação de Nelson Mandela apresentava o tópico que se queria ver discutido – a nossa liberdade e a dos outros, a forma como a forma como a vivemos respeita e encoraja (ou não) a liberdade de outros, que não nós.

O exercício, tomado na sua totalidade, revelou-se profundamente produtivo. Não só pela amplitude e qualidade informativas que trouxe aos textos, como pela exploração mais substantiva dos valores dos conectores que outras vezes se selecionavam apenas para que se variasse a sua utilização, mas também pela capacidade de inspirar os escreventes menos proficientes, pela confiança nascida de um “Eu desta vez tenho coisas para dizer sobre isto!”

O exercício deu crédito suplementar ao discurso de que é possível bem preparar a resposta a um item de escrita de um teste de Português, valorizando o trabalho prévio, e permitiu ainda, supervenientemente, refletir sobre autoria e plágio.

Ensinar, aprender e avaliar constituíram processo integrado e as diversas fases percorridas terão contribuído, ainda, para ajudar a corrigir assimetrias entre alunos, decorrentes da sua maior ou menor exposição familiar e social a problemáticas complexas da atualidade. Ter-se-á atendido ao princípio da equidade em avaliação.

Na construção do item daquele teste espelhou-se um percurso de trabalho, o que o item convocava privilegiou uma abordagem assente na necessidade de a escrita precisar de mundo, de que se avalia o que se ensina e se aprende, que se desenvolve a competência de escrita em contexto didático de aula, da de Português muito particularmente, e de que cabe a todos ajudar à apropriação informada e crítica do mundo, esta, tarefa de cada um.

No enquadramento, relato e problematização sobre este exercício, alicerçou-se a ideia de que se partiu: o mundo beneficia da escrita e esta precisa desesperadamente de mundo.

Referências

- Black, P., & Wiliam, D. (2006) The reliability of assessments. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 119-133. London: Sage.
- Fernandes, D. (Coord.) (n.d.) Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Fernandes, D. (2005) *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Neves, A. C. e Ferreira, A. L. (2015) *Avaliar é preciso? – Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006) *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2003) *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Stake, R. & Schwandt, T. (2006) On discerning quality in evaluation. In Shaw, Greene, Mark (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*. London: Sage.
- Weston, A. (1996) *A Arte de Argumentar*, trad. Desidério Murcho, Lisboa: Gradiva.

