



Marlene Correro Grillo  
Rosana Maria Gessinger  
Organizadoras

Ana Lúcia Souza de Freitas  
Helena Sporleder Côrtes  
João Batista Siqueira Harres  
Márcia de Borba Campos  
Valderez Marina do Rosário Lima

# Por que falar ainda em avaliação?



**POR QUE FALAR AINDA  
EM AVALIAÇÃO?**



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Dadeus Grings

**Reitor**

Joaquim Clotet

**Vice-Reitor**

Evilázio Teixeira

**Conselho Editorial**

Ana Maria Lisboa de Mello

Elaine Turk Faria

Érico João Hammes

Gilberto Keller de Andrade

Helenita Rosa Franco

Jane Rita Caetano da Silveira

Jerônimo Carlos Santos Braga

Jorge Campos da Costa

Jorge Luis Nicolas Audy – **Presidente**

José Antônio Poli de Figueiredo

Jurandir Malerba

Lauro Kopper Filho

Luciano Klöckner

Maria Lúcia Tiellet Nunes

Marília Costa Morosini

Marlise Araújo dos Santos

Renato Tetelbom Stein

René Ernaini Gertz

Ruth Maria Chittó Gauer

**EDIPUCRS**

Jerônimo Carlos Santos Braga – **Diretor**

Jorge Campos da Costa – **Editor-chefe**

MARLENE CORRERO GRILLO

ROSANA MARIA GESSINGER

(Organizadoras)

ANA LÚCIA SOUZA DE FREITAS

HELENA SPORLEDER CÔRTEZ

JOÃO BATISTA SIQUEIRA HARRES

MÁRCIA DE BORBA CAMPOS

VALDEREZ MARINA DO ROSÁRIO LIMA

# **POR QUE FALAR AINDA EM AVALIAÇÃO?**



ediPUCRS

Porto Alegre, 2010

© EDIPUCRS, 2010

**CAPA** Vinícius Xavier

**REVISÃO DE TEXTO** Fernanda Lisboa

**REVISÃO FINAL** Gilberto Scarton e Marisa Magnus Smith

**EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA** Vinícius Xavier



**EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P832 Por que falar ainda em avaliação? [recurso eletrônico] / organizadoras, Marlene Correro Grillo, Rosana Maria Gessinger ; Ana Lúcia Souza de Freitas ... [et al.]. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.  
130 p.

Publicação Eletrônica.

Modo de Acesso: <<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>>

ISBN: 978-85-7430-982-8 (on-line)

1. Educação. 2. Ensino Superior (Avaliação). 3. Ensino.  
4. Aprendizagem. I. Grillo, Marlene Correro. II. Gessinger, Rosana Maria. III. Freitas, Ana Lúcia Souza de.

CDD 378.16

---

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.**

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

# APRESENTAÇÃO

A publicação que ora apresentamos aos docentes da PUCRS procura expandir os temas que têm sido objeto de estudos da Pró-Reitoria de Graduação – PRO-GRAD, incluindo aqueles abordados nas diferentes edições do Programa de Capacitação Docente. Foi assim com as primeiras produções: *Educação superior: vivências e visões de futuro* (2005); *A gestão da aula universitária na PUCRS* (2008); *Inovação curricular nos cursos de Graduação* (2009); *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso* (2010).

Esta obra, que leva o nome *Por que falar ainda em avaliação?*, não foge à natureza das anteriores. O próprio título já encaminha múltiplas respostas, sinalizando que os estudos empreendidos, longe de esgotarem tema tão importante e até mesmo polêmico, abrem perspectivas para novas reflexões, que possam responder – talvez ainda que de modo provisório – às contínuas mudanças no cenário em que se concretizam as atividades de ensino e de aprendizagem.

Nessa medida, os temas abordados são uma possibilidade de compartilhamento de ideias que ensejam práticas avaliativas em consonância com os princípios de gestão da aula universitária da PUCRS.

É exatamente aí que reside o desafio deste livro: a partir das reflexões aqui apresentadas, fica a esperança de que avancemos na direção de tornar a avaliação um processo mais aberto e coerente com as exigências dos novos tempos da formação profissional e humana.

Solange Medina Ketzer

Pró-Reitora de Graduação da PUCRS



# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	09
<b>Sobre os Autores</b> .....	11
<b>1. Especificidades da avaliação que convém conhecer</b> .....	15
<i>Marlene Correro Grillo</i> <i>Valderez Marina do Rosário Lima</i>	
<b>2. Questões sobre avaliação da aprendizagem: a voz dos professores</b> .....	23
<i>Valderez Marina do Rosário Lima</i> <i>Marlene Correro Grillo</i>	
<b>3. Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem</b> .....	35
<i>Rosana Maria Gessinger</i> <i>Marlene Correro Grillo</i> <i>Ana Lúcia Souza de Freitas</i>	
<b>4. Autoavaliação: por que e como realizá-la?</b> .....	45
<i>Marlene Correro Grillo</i> <i>Ana Lúcia Souza de Freitas</i>	
<b>5. Os desafios do planejamento e da prática de avaliação em ambientes on-line</b> .....	51
<i>Márcia de Borba Campos</i>	
<b>6. O uso pedagógico do cinema: estratégias para explorar e avaliar filmes em sala de aula</b> .....	63
<i>Helena Sporleder Côrtes</i>	
<b>7. Diferentes formas de expressão da aprendizagem</b> .....	85
<i>Valderez Marina do Rosário Lima</i> <i>Marlene Correro Grillo</i> <i>João Batista Siqueira Harres</i>	

**8. Questões de prova e suas especificidades ..... 95**

*Valderez Marina do Rosário Lima*

*Rosana Maria Gessinger*

*Marlene Correro Grillo*

**9. Contribuições para a elaboração de  
questões de resposta livre..... 105**

*Marlene Correro Grillo*

*Rosana Maria Gessinger*

**10. Contribuições para a elaboração de questões objetivas ..... 111**

*Marlene Correro Grillo*

*Rosana Maria Gessinger*

# INTRODUÇÃO

Animou-nos à elaboração desta coletânea a boa acolhida que as publicações da PROGRAD têm recebido da comunidade docente, bem como a expectativa, manifesta por muitos docentes da PUCRS, de transformar as reflexões nelas expressas em referências pedagógicas para as áreas específicas de suas práticas, utilizando-as em cursos de Graduação e de Pós-Graduação e ainda divulgando sua acessibilidade por endereço eletrônico a todos os interessados pelo tema.

Os textos que constituem esta publicação não têm origem aleatória; pelo contrário, pretendem constituir um todo orgânico – ainda que se fundamentem em questionamentos e dúvidas suscitadas na relação dialógica com docentes sobre a problemática da avaliação em diferentes oportunidades. Essa unidade objetiva ampliar fronteiras e criar novas relações; fortalecer a tensão entre teoria e prática; e consolidar a articulação entre o cotidiano da sala de aula e as pulsões de distintas naturezas que transcendem esse espaço.

Procuramos evitar o caráter prescritivo das fórmulas prontas, das soluções tornadas anacrônicas pelos novos princípios da ciência de educar e formar. Tomadas como certezas, especialmente pelo conforto aparente que conferem a docente e discente, a rigidez da tradição pedagógica por vezes fere o caráter de provisoriade das questões específicas e atuais de avaliação – circunstanciais por natureza e concretizadas na prática e na experiência.

Pretendemos que a cautela em apresentar respostas conclusivas às questões que a avaliação propõe impulse o professor a realizar tanto novas reflexões quanto implementar novas práticas, iluminadas pelos enfoques teóricos apresentados. É, ainda, nossa preocupação, a compreensão pelos leitores da função diagnóstica da avaliação, cujas palavras de Luckesi<sup>1</sup> (1996, p.180) ajudam a esclarecer:

---

1 LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

## Introdução

O ato de avaliar não se destina a um julgamento definitivo, pois não é um ato seletivo. Ele se destina ao **diagnóstico** e, por isso mesmo, à **inclusão**; destina-se à **melhoria do ciclo de vida**. Por isso, é **um ato amoroso**. (grifos nossos)

Esperamos que este conjunto de textos ajude a diminuir o estranhamento dessas palavras e aumente a sua compreensão e a sua concretização nas práticas avaliativas. Há um convite para seguirmos a caminhada, que só se tornará realidade se nos integramos a esse movimento. Somos todos responsáveis e capazes de realizá-la.

As Organizadoras

Porto Alegre, julho de 2010.

# SOBRE OS AUTORES

## **Ana Lúcia Souza de Freitas**

é Licenciada em Pedagogia, Supervisão Escolar pela FAPA. Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. É Professora Adjunta da Faculdade de Educação, atua como colaboradora do Programa de Pós- Graduação em Educação e como Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da PUCRS. Desenvolve pesquisas no âmbito da educação popular e da formação de professores. Entre suas produções teóricas, destacam-se: a publicação de *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores* (EDIPUCRS, 2001); o prefácio à *Pedagogia dos sonhos possíveis* (UNESP, 2001); a organização de *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada* (Redes Editora, 2009) e a coautoria no *Dicionário Paulo Freire* (Autêntica, 2008, 2010) e nos livros *A gestão da aula universitária na PUCRS* (EDIPUCRS, 2008); *Inovação curricular nos cursos de graduação: uma experiência compartilhada* (EDIPUCRS, 2009) e *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso* (EDIPUCRS, 2010). E-mail: ana.freitas@pucrs.br.

## **Helena Sporleder Côrtes**

é Licenciada em Pedagogia, Especialista em Tecnologia Educacional, Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. É Professora Titular da Faculdade de Educação da PUCRS e Coordenadora do Curso de Pedagogia Multimeios e Informática Educativa. Atua como Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, no LAPREN (Laboratório de Aprendizagem), e como docente da PUCRS Virtual, em cursos regulares de Especialização *lato sensu*. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação e Comunicação. Participa do Grupo de Pesquisa CNPq/LINCOG – Linguagem, Comunicação e Cognição, da PUCRS, de composição multidisciplinar. Entre suas produções teóricas, destacam-se capítulos nos livros *Leitura: significações plurais – educação e mídia: o visível, o ilusório, a imagem* (EDIPU-

CRS, 2003), *Educação presencial e virtual*: espaços complementares essenciais na escola e na empresa (EDIPUCRS, 2006), *Culturas juvenis*: dinamizando a escola (EDIPUCRS, 2009) e *Capacitação docente*: um movimento que se faz compromisso (EDIPUCRS, 2010). E-mail: helencor@pucls.br.

### **João Batista Siqueira Harres**

é Licenciado em Física pela UFRGS, Mestre em Métodos e Técnicas de Ensino e Doutor em Educação pela PUCRS. Realizou Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha, na Espanha. É Professor Adjunto da Faculdade de Física da PUCRS e Coordenador do Curso de Licenciatura em Física. Atua no Mestrado em Educação em Ciências e Matemática e como Assessor Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da PUCRS. Desenvolve pesquisas em uma perspectiva reflexiva e investigativa na formação e no desenvolvimento profissional de professores, e no ensino e aprendizagem de Física. Entre suas produções teóricas destacam-se a publicação, em coautoria, de *Laboratórios de ensino*: inovação curricular na formação de professores de ciências (ESETEC/CNPq, 2005), e de capítulos nos livros *Filosofia e história da ciência no contexto da educação em ciências*: vivências e teorias (EDIPUCRS, 2007) e *Capacitação docente*: um movimento que se faz compromisso (EDIPUCRS, 2010). E-mail: joao.harres@pucls.br.

### **Márcia de Borba Campos**

é Bacharel em Informática pela PUCRS, Mestre em Ciência da Computação e Doutora em Informática na Educação pela UFRGS. É Professora Adjunta da Faculdade de Informática da PUCRS e de cursos de especialização *lato sensu*. Coordena os Cursos de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da PUCRS. É líder do grupo de pesquisa em Informática na Educação da Faculdade de Informática da PUCRS. Desenvolve pesquisas nas linhas de formação de professores para uso pedagógico de tecnologias, Informática na Educação Especial, Tecnologias Assistivas, Educação a Distância e Educação Continuada. Entre suas produções teóricas destacam-se a publicação, em coautoria, de *Quem vem primeiro*: a escolha tecnológica ou a proposta pedagógica? Uma reflexão acerca das possibilidades da educação a distância na sociedade da aprendizagem (HIFEN, 2007); *Uma reflexão acerca das possibilidades da educação a distância*: a experiência da PUCRS (Lisboa, 2007); *Promoção da cidadania da comunidade surda*: o uso das TICs na apropriação de sua língua materna (SEMISH, 2007), e de capítulos nos livros *Leitura – significações plurais*:

o visível, o ilusório, a imagem (EDIPUCRS, 2003), *Educação superior: vivências e visão de futuro* (EDIPUCRS, 2005), *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso* (EDIPUCRS, 2010). E-mail: marcia.campos@puccrs.br.

### **Marlene Correro Grillo**

é Licenciada em Pedagogia pela PUCRS, Mestre em Métodos e Técnicas de Ensino e Doutora em Educação pela PUCRS. É Professora Titular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas na linha de Formação de Professores e Educação Continuada, estudando a prática pedagógica numa perspectiva reflexiva e investigativa. Entre suas produções teóricas, destacam-se publicações, em coautoria: *Avaliação, uma discussão em aberto* (EDIPUCRS, 2000); *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica* (EDIPUCRS, 2000); *Ser professor* (EDIPUCRS, 2001); *Educação superior: travessuras e atravessamentos* (ULBRA, 2001); *Educação superior: vivências e visão de futuro* (EDIPUCRS, 2005); *A docência na educação superior: sete olhares* (Evangraf, 2006); *A gestão da aula universitária na PUCRS* (EDIPUCRS, 2008); *Inovação curricular nos cursos de graduação: uma experiência compartilhada* (EDIPUCRS, 2009) e *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso* (EDIPUCRS, 2010). E-mail: mcgrillo@puccrs.br.

### **Rosana Maria Gessinger**

é Licenciada em Matemática pela UFRGS, Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. É Professora Adjunta da Faculdade de Educação e Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da PUCRS. Desenvolve pesquisas no âmbito da formação de professores e da educação matemática. Entre suas produções teóricas destacam-se publicações, em coautoria, de *A gestão da aula universitária na PUCRS* (EDIPUCRS, 2008); *Inovação curricular nos cursos de graduação: uma experiência compartilhada* (EDIPUCRS, 2009) e *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso* (EDIPUCRS, 2010), e de capítulos nos livros *Pesquisa em sala de aula: tendência da educação em novos tempos* (EDIPUCRS, 2003) e *Propostas interativas na educação científica e tecnológica* (EDIPUCRS, 2008). E-mail: rosana.gessinger@puccrs.br.

### **Valderez Marina do Rosário Lima**

é Licenciada em Ciências, Habilitação em Biologia pela PUCRS, Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. É professora Adjunta da Faculdade de Educação e do

Mestrado em Educação em Ciências e Matemática e Coordenadora de Ensino e Desenvolvimento Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação da PUCRS. Desenvolve pesquisas nas linhas de formação e educação continuada de professores de Ciências e Matemática. Entre suas produções teóricas destacam-se a publicação, em co-autoria, de *Pesquisa em Sala de Aula: tendência da educação em novos tempos* (EDIPUCRS, 2003); *A gestão da aula universitária na PUCRS* (EDIPUCRS, 2008); *Inovação Curricular nos Cursos de Graduação: uma experiência compartilhada* (EDIPUCRS, 2009) e *Capacitação Docente: um movimento que se faz compromisso* (EDIPUCRS, 2010), e de capítulos nos livros *Sphaera: sobre ensino de matemática e ciências* (PREMIER, 2009) e *Contribuições de um Museu Interativo à Educação em Ciências e Matemática* (EDIPUCRS, 2009).

E-mail: valderez.lima@pucrs.br.

# I. ESPECIFICIDADES DA AVALIAÇÃO QUE CONVÉM CONHECER

*Marlene Correro Grillo*

*Valderez Marina do Rosário Lima*

A abrangência da concepção de avaliação amplia-se permanentemente, assumindo dimensões diversas na área da educação. Tratar deste tema implica revisitar antigas questões que, com algumas modificações, permanecem contemporâneas pelas interfaces estabelecidas com novos questionamentos. Isso dá à avaliação caráter de atualidade e de dinamicidade, pois, no movimento de expansão de sua abrangência, ela acolhe outras indagações e compõe novos quadros caleidoscópicos, constituindo terreno fértil para a continuidade ou o aprofundamento de estudos.

Luckesi (1996, p.33) definiu a “(...) avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisões”. Nesta definição, *a tomada de decisões* marca a avaliação com a função precípua de diagnóstico, um momento dialético de conhecimento do estágio em que se encontra a aprendizagem do aluno em relação a novos conhecimentos, ao desenvolvimento da autonomia e de competências.

Buscando explicitar o caráter diagnóstico, Remião (2007) explica que fazemos julgamentos de qualidade para tomar decisões sobre nossos posicionamentos em relação a fatos, pessoas e fenômenos avaliados. Mas o que caracteriza a avaliação diagnóstica, em se tratando de educação, é a intenção prévia do professor de providenciar ações reorientadoras da prática educativa. O julgamento de valor e a tomada de decisão são os componentes mais relevantes da avaliação na prática

escolar, pois eles podem se revestir de compreensão, parceria e acolhimento entre avaliador e avaliados, dando continuidade ao processo de avaliação, ou podem ser um elemento autoritário, quando a decisão se constituir no encerramento do processo avaliativo. Em ambos os casos ocorreu avaliação.

É recorrente um equívoco conceitual na atual prática avaliativa: o julgamento de valor, que deveria levar a uma nova tomada de decisão, passa a ter uma função classificatória, tornando-se uma avaliação estática sobre o rendimento do aluno. O ato de avaliar resulta em julgamento definitivo, caracterizando-se como ato seletivo e finalista. Trabalha-se uma unidade de ensino, faz-se verificação, atribuem-se conceitos ou notas e encerra-se aí o ato de avaliar. Esse deixa de ser uma pausa para repensar a prática e retomá-la, em nada auxiliando para o avanço e o crescimento da aprendizagem do aluno. Com a função diagnóstica, ao contrário, a avaliação fortalece o esforço para a retomada do estudo da forma mais adequada e não se torna um ponto definitivo de chegada, uma vez que o objeto da avaliação é dinâmico.

Outra peculiaridade da avaliação que a torna mais complexa é sua incidência sobre diferentes sujeitos/objetos do processo educativo: professores, alunos, familiares, administradores, Ministério da Educação, que se faz presente por meio de avaliações nacionais de cursos e de instituições. A avaliação, ao envolver-se com o processo educativo formal, tem compromisso com definições epistemológicas, éticas, técnicas, metodológicas e interações grupais, que constituem referencial pedagógico nem sempre conhecido, apesar do forte impacto desses elementos na avaliação do ensino e da aprendizagem.

Confronta-se ainda com a questão da diversidade de avaliadores e avaliados e suas respectivas especificidades, diferenças e subjetividades, com fortes significados para a avaliação, o que torna esse processo mais complexo e multidimensional.

As considerações apresentadas podem parecer detalhes secundários pelas inter-relações que mantêm com concepções de avaliação, porém reforçam a necessidade de rigor quando se pretende estudar um recorte específico do extenso e complexo conteúdo de avaliação, como no caso deste texto. À guisa de introdução, pretende-se sintetizar os *princípios norteadores da avaliação*, uma vez que eles constituem o pano de fundo de qualquer estudo sobre ensino, aprendizagem e sobre a própria avaliação.

## PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo. Como exemplo, a título de provocação, pode-se apresentar um questionamento que, apesar de simples e aparentemente ingênuo, dá uma ideia do que já foi comentado anteriormente: Que tipo de avaliação estamos praticando? Avaliação diagnóstica ou avaliação classificatória? Há todo um referencial também já mencionado que precisa ser explicitado e tornar-se familiar ao docente, pois a prática pedagógica tem como fundamento um referencial teórico que serve de pano de fundo de qualquer prática avaliativa. Deixa-se de responder a essa questão para que os próprios leitores o façam e avaliem, desde o início da leitura, as consequências de uma indefinição dessa natureza.

Acrescente-se ainda que formular juízos de valor como exigência da avaliação é assumir compromisso político e ético (RIOS, 2008). Como compromisso político, a avaliação constitui um instrumento a serviço da aprendizagem, auxiliando o educando no desenvolvimento da cidadania. Impõem-se para tanto atividades sistemáticas com temas socioculturais e metodologias ativas que possibilitem a formação de um cidadão responsável, autônomo e com iniciativas voltadas para uma prática aberta para o contexto social. O compromisso ético ganha visibilidade na vivência de uma avaliação fundada no princípio do respeito, da solidariedade e do bem coletivo. Respeitar o aluno é evitar qualificações como bom ou mau estudante, fazer comparações entre desempenhos, fazer comentários depreciativos, pois os resultados das avaliações formais causam forte impacto na autoimagem e na autoestima do estudante.

As informações que a avaliação fornece, e aqui se está tratando de uma avaliação diagnóstica, têm forte impacto tanto para o professor como para o aluno. É por meio dos resultados da avaliação que o aluno toma conhecimento do estágio em que se encontra sua aprendizagem, do significado do esforço realizado e do que deixou de realizar e das consequências que tais fatos acarretam.

Igualmente para o professor, a avaliação da aprendizagem é de reconhecida utilidade, na medida em que permite a reflexão sobre a prática – o exame da coerência entre os objetivos buscados, os procedimentos de ensino utilizados e os resultados obtidos – e orienta a tomada de decisões pertinentes para a continuidade do ensino.

Uma reflexão inicial remete para o entendimento da conjunção dos três grandes constituintes da ação pedagógica: ensino, aprendizagem e avaliação, o que leva a considerá-los como uma totalidade. Nessa perspectiva, o ensino é considerado como a organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo aluno; a aprendizagem, como um processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e o que busca conhecer; e avaliação, como um componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da prática docente e da trajetória acadêmica do aluno.

Aprofundando a reflexão, vêm à tona concepções, crenças e conhecimentos que traduzem modelos teóricos de homem e de sociedade, pois a prática pedagógica não ocorre num vazio a-histórico; antes, responde a uma proposta político-pedagógica de educação. Os conteúdos constituintes de uma matriz curricular e apresentados num programa de ensino são selecionados a partir de um projeto de homem concreto, coerente com o seu tempo, que responda às demandas da sociedade. Os aspectos operacionais da avaliação, em consequência, exigem dos avaliadores crença nas concepções propostas em referencial teórico para a ocorrência de uma avaliação a serviço da aprendizagem.

Nesse texto, tal referencial está sintetizado nos três princípios que seguem, destacados por Grillo (2003).

*A avaliação configura todo o cenário pedagógico e explicita a prática desenvolvida.*

A avaliação traduz um referencial teórico-metodológico, resultado de posição epistemológica assumida criticamente pelo docente, às vezes incorporada pelo senso comum, outras por experiências anteriores, ou mesmo herdada por imitação de um professor mais experiente. Independentemente do significado atribuído à avaliação pelo professor, ela condiciona os processos de ensino e de aprendizagem e, reciprocamente, a concepção de ensino e de aprendizagem determina a forma de avaliar. A famosa frase de Nóvoa (1997, p.30) “Dize-me como ensinas e eu te direi quem és, e vice-versa” poderia aqui ser substituída por “Dize-me como avalias e eu te direi como ensinas”.

O aluno tende a se ajustar à modalidade de avaliação do professor, a qual é representativa da ação docente desenvolvida. Ele estudará apenas para a prova se

perceber ser essa a forma preferida pelo professor, uma perspectiva de produto, ou procurará apropriar-se do conteúdo analisado e debatido a cada aula, assumindo uma atitude participativa se o professor valorizar o processo de aprendizagem e buscar outras formas de avaliação além da prova. Mostra-se, assim, a força da avaliação no contexto educacional, em qualquer nível de ensino, capaz de gerar um currículo oculto que leva o aluno a se preparar conforme o professor ensina e principalmente avalia.

*A avaliação está presente em toda ação pedagógica.*

A avaliação faz parte de toda ação pedagógica que, por sua vez, é realizada sobre avaliações. Ao planejar sua aula, num processo proativo, o professor estabelece um julgamento sobre o conteúdo a ser estudado e a forma de fazê-lo, sobre o aluno, sobre o tempo disponível, e sobre os melhores procedimentos a partir de critérios de tempo, economia, adequação, entre outros. Posteriormente, no desenvolvimento das aulas, então numa fase interativa, estará avaliando concomitantemente à realização do ensino. Talvez faça alguns ajustes no planejado, se perceber necessidade. Uma avaliação ainda ocorrerá na fase pós-ativa, quando o professor, refletindo sobre a prática realizada, toma decisões, replaneja, modifica a forma de trabalhar e reinicia um novo ciclo de planejamento, execução e avaliação. A avaliação é, pois, uma constante na ação educativa, entendida como base para a ação do professor e como fonte de informações sobre a aprendizagem do aluno. Embora se reconheça na avaliação a necessidade de informar sobre o desempenho do aluno, ela não se reduz a isso. Em qualquer momento do processo são necessárias informações claras sobre aspectos relevantes do objeto da avaliação, de forma que tais aspectos sejam compreendidos em suas causas. Esse esforço terá significado se gerar um diagnóstico que possibilite a tomada de consciência do ponto em que se encontra a aprendizagem do aluno e do que falta para chegar ao pretendido, encaminhando a realização de intervenções mediadoras do professor.

*Ensinar, aprender e avaliar formam um contínuo em interação permanente.*

Ensinar, aprender e avaliar são fenômenos distintos, mas pertencentes a uma mesma atividade pedagógica, por isso a avaliação não pode ser tratada de forma estranha ou esporádica; pelo contrário, deve ser entendida como uma atividade rotineira e intrínseca à ação educativa.

O professor aprende com as aprendizagens dos alunos: a forma como eles compreendem ou não as explicações, a lógica dos seus acertos ou erros, o que não ficou claro e o que é preciso melhorar ou reformular; os alunos aprendem com os resultados da avaliação: compreendendo seus erros, buscando acertos, assumindo-se como protagonistas da sua aprendizagem.

Para que tal ocorra, é necessário um clima de confiança entre professor e alunos, fundada num acordo de trabalho em parceria entre aqueles que se empenham em realmente aprender. A avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um instrumento a serviço do aluno para diagnosticar e qualificar a aprendizagem, o que exige o entendimento de que ensinar, aprender e avaliar são momentos interligados em constante dinamismo. Como recurso a serviço da aprendizagem, a avaliação não exige interrupção do andamento normal da aula. Qualquer atividade habitual de aprendizagem pode ser avaliada: um estudo de texto, a análise de um filme, uma visita a um museu, uma discussão de um tema, desde que essas atividades sejam sustentadas por objetivos e critérios claros. Por que está sendo realizada tal tarefa e como será avaliada são indagações que devem acompanhar a atividade. A avaliação é, pois, imprescindível à aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, propõe novas indagações, mostra incompletudes e indica novos caminhos. Deve estar presente ao longo do processo, não podendo reduzir-se a um momento final de uma prática.

Os princípios aqui apresentados deixam clara a necessidade de coerência e de consistência entre os três elementos que se destacam, quais sejam, ensino, aprendizagem e avaliação. Mostram, portanto, que tanto o professor quanto o aluno têm participação no processo avaliativo e são responsáveis pelo êxito alcançado.

## REFERÊNCIAS

- GRILLO, M. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). 2. ed. *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1997.

RIOS, Teresinha Azeredo. *Compreender e ensinar. Por uma docência de melhor qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). *Avaliação na educação*. Pinhais: Melo, 2007.



## 2. QUESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: a voz dos professores<sup>1</sup>

*Valderez Marina do Rosário Lima*  
*Marlene Correro Grillo*

Apesar de muitos e rigorosos estudos sobre avaliação, persistem inquietações sobre a prática avaliativa. Talvez seja oportuno questionar se tais inquietações se devem menos aos estudos teóricos sobre o tema do que à sua prática, pois a avaliação continua sendo ponto vulnerável, exigindo, conseqüentemente, maiores reflexões.

Abordar a questão da avaliação implica envolver-se com temas educativos condicionados a aspectos institucionais, sociais, culturais, entre outros. Além disso, incide sobre diferentes instâncias envolvidas no processo educativo, variáveis e dinâmicas.

Trata-se, portanto, de um tema que propõe novos e constantes desafios, o que faz concordar com Cardinet (1998, p.5), quando afirma: “(...) quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais se põem em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outra. Cada árvore se enlaça em outra e a floresta aparece como imensa”.

Sem pretender esgotar o assunto, o conjunto de questionamentos que segue, recolhidos no constante diálogo com professores, busca minimizar as inquieta-

---

<sup>1</sup> Versão revisada e ampliada de GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. do R. Dimensões conceituais e operacionais da avaliação. In: LIMA, V. M. do R. (Org.). *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ções e contribuir para a reflexão que se faz necessária quando o tema abordado é avaliação da aprendizagem.

*O que traduz melhor o resultado da avaliação da aprendizagem: notas ou conceitos?*

Notas e conceitos são formas de expressão de resultados da aprendizagem. No entanto, uma letra ou um numeral, isoladamente, é apenas um símbolo convencional que reduz a comunicação e não expressa claramente resultados complexos.

Mais importante do que a forma pela qual o resultado é expresso, conceito ou nota, é o conteúdo que essa comunicação necessita veicular e o alcance dos objetivos pretendidos, informando sobre a aprendizagem do aluno. É, pois, indiferente a utilização de nota ou conceito, desde que comuniquem o seu significado. Uma nota 6 ou um conceito C é apenas uma constatação e a avaliação não se reduz a isso. Isoladamente, não explica ao aluno o que faltou nesses quatro pontos relativamente ao 10 ou o que estaria incluído nas letras A e B, uma vez que ele recebeu um C; nesses casos, ao ser omitida tal explicação, torna-se difícil a reorientação pelo aluno, o qual, por não compreender a origem da nota que lhe foi atribuída, exime-se de sua responsabilidade e passa a afirmar que o professor *lbe deu* tal nota.

Há professores que até mesmo somam conceitos e chegam a uma média arbitrária de letras, o que não é entendido pelo estudante. Não é diferente no caso da soma de numerais. Qualquer expressão de resultado necessita ter um sentido diagnóstico, indicar o que o aluno sabe e o que ele não sabe e assim possibilitar-lhe a reorientação da aprendizagem. O significado do diagnóstico da avaliação é semelhante ao diagnóstico realizado pelo médico, pelo engenheiro, pelo agrônomo ou por outro profissional para informar resultados aos interessados e recomendar procedimentos pertinentes à situação avaliada.

Pouco ou nada adiantaria dar continuidade ao ensino se nenhuma decisão fosse tomada pelo professor, pelo aluno, ou por ambos, a partir da análise dos resultados e preferentemente discutidos pelos dois. É um esforço no sentido de tornar a avaliação uma atividade que necessita ser compreendida também pelo aluno.

Há quem defenda a utilização de notas por entender que a autoestima do aluno fica mais comprometida se ele receber um conceito B do que uma nota 7,5 ou

8, pois o conceito parece marcar mais o aluno do que a nota e, quando esta é utilizada, o aluno suporta melhor até mesmo as mais baixas. No entanto, em ambos os casos, a descrição qualitativa do desempenho e a explicitação da relação com critérios esperados podem ajudar na compreensão dos resultados.

Contudo, o mais importante, quando se trata desta questão, é evitarem-se qualificações como *aluno conceito A*, *aluno conceito C*, ou ainda *aluno nota 10*, para que não constituam marcas definitivas na história da vida escolar dos alunos como bons ou maus estudantes, acompanhadas de sentimentos de êxito ou de fracasso; antes faça-se referência a tais situações, afirmando-se que *o aluno ainda não alcançou ou está em processo de*, pois os resultados decorrentes das avaliações têm muito reconhecimento na academia, no ambiente escolar, na sociedade e mesmo entre os alunos, influenciando na autoestima e na autoimagem.

*Como conciliar a avaliação como processo com a avaliação como produto? No momento de avaliação-produto, o professor não assume novos critérios de avaliação?*

A avaliação de processo e a avaliação de produto são instâncias distintas de um mesmo processo e, portanto, devem coexistir. Ambas são coerentes entre si em termos de objetivo geral – fornecer informações sobre a aprendizagem do aluno e auxiliar na reorientação do processo –, mas diferenciam-se pelas funções que desempenham na prática.

A função da avaliação de processo é fornecer ao aluno e, ao mesmo tempo ao professor, evidências de como está sendo realizada a aprendizagem, o que precisa ser feito para melhorá-la, onde se constata lacunas, qual a lógica do aluno ao emitir uma resposta. Objetiva, também, diagnosticar e orientar a tomada de decisões durante a realização do ensino e da aprendizagem.

Essas evidências têm repercussões ainda sobre as condições de ensino: que procedimentos estão sendo desenvolvidos pelo professor? São adaptados aos objetivos, aos conteúdos ou aos alunos? A avaliação de processo busca também evidências que auxiliam na identificação de fragilidades em aprendizagens necessárias à realização de novas aprendizagens, orienta na reorganização do ensino e da aprendizagem, possibilita a reflexão sobre possíveis causas, sugerindo ainda novas fontes de obtenção de dados para a avaliação.

No entanto, dependendo da modalidade de organização curricular, num determinado momento, exigências administrativas ou pedagógicas específicas do curso ou da disciplina e a própria lógica do processo exigem que se identifique de forma mais ampla o estágio em que se encontra a aprendizagem do aluno, e que se tomem decisões sobre a sua promoção a níveis mais avançados ou se informe sobre a insuficiência de sua aprendizagem em relação aos objetivos propostos. Trata-se da avaliação de produto, que tem uma função classificatória, objetiva o julgamento do rendimento do aluno ao final de uma determinada etapa – unidade, semestre, ano ou curso –, segundo o aproveitamento expresso em graus, notas ou conceitos. Identifica, numa avaliação geral, o grau em que os resultados foram ou não alcançados. É aí que reside a diferença entre as duas modalidades da avaliação.

É um momento em que se reflete sobre o processo para um melhor conhecimento de um resultado final, mas que nem por isso deixa de ter continuidade. Há uma avaliação do produto sem que se invalide a função diagnóstica da avaliação. Também na avaliação de produto ocorre a identificação de sucessos e de fragilidades na aprendizagem do aluno. De acordo com um sistema de promoção preestabelecido, o professor se vê na contingência de emitir um conceito ou uma nota final, mantendo coerência com os critérios que orientaram o ensino e a aprendizagem ao longo do processo.

O que confunde o entendimento das duas modalidades de avaliação é que há casos em que professores, mesmo dizendo-se favoráveis à avaliação de processo, omitem a comunicação dos resultados ao aluno em tempo hábil, impedindo que ele participe da reorientação de sua aprendizagem, restringindo-se ao conhecimento de um resultado final obtido pela média de várias provas. Outros limitam-se à avaliação de produto e realizam uma única prova final, o que impede que o aluno conheça sua situação ao longo do processo.

Há que se ter cuidado, ainda, para não se penalizar um aluno que, numa primeira avaliação, apresentou deficiências, mas, posteriormente, mostrou ter-se recuperado. Nesse sentido é que a avaliação é compreensiva. Se a aprendizagem é cumulativa, igualmente deverá ser a avaliação. Cabe ao professor criar mecanismos em que o aluno possa revelar essa recuperação: atividades de avaliação mais abrangentes, verificações cumulativas de conteúdos, atividades específicas de recuperação são algumas recomendações sugeridas para ampliar o leque de possibilidades de conhecimento do progresso do aluno.

Entretanto, como a última decisão sobre as várias atividades que constituem as notas ou conceitos é sempre do professor, é necessário que ele se empenhe na expressão da aprendizagem do aluno de forma justa e responsável.

*Qual ou quais são os mais recomendados tipos de instrumentos para avaliação da aprendizagem? Até que ponto é necessário diversificá-los? O que é mais recomendado: trabalhos ou provas?*

O reconhecimento da avaliação como processo contínuo e cumulativo e a consequente recomendação de se utilizarem instrumentos variados para se ampliarem as possibilidades de o aluno expressar sua aprendizagem não eliminam o questionamento frequente dos professores sobre o melhor tipo de prova para a avaliação. No entanto, a prova é somente um entre os vários instrumentos disponíveis aos docentes, os quais, ao conjugarem atividades diversificadas, têm condições de realizar uma avaliação mais ampla e mais abrangente.

Entre os procedimentos recomendados destacam-se: apresentação oral ou escrita de conclusões de seminários, relatórios de trabalhos de campo, relatos de experiências, resenhas, fichamento de leituras, resumos, diários de aula e muitas outras atividades que podem ser criadas pelo professor com tal objetivo.

Em relação a provas, sejam objetivas ou dissertativas, de resposta breve ou longa, elas apresentam características que as tornam mais recomendadas para uma situação do que para outras. Embora não haja um tipo mais recomendado do que outro, existem situações diferentes de aprendizagem que demandam, por sua vez, diferentes instrumentos para avaliá-las. A quantidade e o tipo de questões que constituem uma prova dependem dos objetivos e dos conteúdos; no entanto, é recomendável variar, pois cada uma exige uma modalidade diferente de raciocínio. Uma prova pode constituir-se integralmente por um mesmo tipo de questões, ou por mais de um tipo. O que define essa possibilidade é a natureza do objeto da avaliação. Recomenda-se, neste particular, que se evite incluir questões de vários tipos num mesmo conjunto de questões, pois cada vez que se inserem questões de diferentes modalidades, é indispensável que elas sejam precedidas por uma explicação da lógica que as orienta. O importante é que não se reduza o processo avaliativo unicamente a provas, mas se oportunizem outras modalidades de expressão da aprendizagem dos alunos.

No que se refere à preferência dos alunos por determinados instrumentos, parece não haver consenso. Alguns se manifestam favoráveis a trabalhos de caráter monográfico em substituição à prova; outros dividem-se entre provas tradicionais e provas que permitem consulta, as chamadas provas de livro aberto.

A despeito dessas considerações, o fundamental é que tanto a prova como as outras modalidades de avaliação referidas anteriormente sejam consideradas como uma decorrência natural do processo de aprendizagem.

*Como considerar o domínio afetivo na avaliação do rendimento? Deve-se atribuir nota a dimensões da área afetiva?*

A atribuição de nota ou conceito a resultados de aprendizagem na área afetiva é uma questão bastante controversa e exige ser tratada com cautela. Sabe-se que todas as aprendizagens, sejam de natureza cognitiva, afetiva ou social, necessitam ser avaliadas pelo professor, e seus resultados comunicados aos alunos através de expressões adequadas. Entretanto nem todas essas aprendizagens são passíveis de tradução em nota ou conceito.

Há determinadas aprendizagens mais visíveis e concretas que permitem a identificação de aspectos considerados relevantes e a explicitação de critérios de desempenho esperado do aluno, como, por exemplo, propriedade de linguagem, explicação de um conceito, resolução de um problema matemático, realização de uma experiência em laboratório. A dificuldade surge quando se trata da área afetiva ou social.

Entretanto, há uma forte inclinação entre os professores para atribuírem nota a comprometimento, interesse ou participação em aula. Argumentam que a consideração desses aspectos é um fator motivacional que não pode ser desprezado. Porém, isso pode caracterizar uma avaliação determinada pela impressão que o aluno causa ao professor, mascarando os verdadeiros resultados. O aluno tem sua nota aumentada por ser assíduo, pontual ou interessado.

No que diz respeito à assiduidade, por exemplo, o aluno tem amparo legal que lhe dá direito a um percentual de faltas. Se a ausência do aluno acarretar prejuízo à sua aprendizagem, ele compreenderá a importância de sua presença na aula. No caso da participação, é mais prudente que ela seja considerada como condição favorável à aprendizagem ou como um indicador de empenho e de interesse, porque os alunos nem sempre participam da mesma maneira. Há aqueles que

falam muito, embora nem sempre tragam contribuições relevantes; outros, mais tímidos, contribuem menos e talvez estejam bastante presentes sem, no entanto, evidenciarem-no abertamente.

Um objetivo de aprendizagem pode, ainda, estar classificado ao mesmo tempo nas áreas afetiva e cognitiva, por conta da especificidade do curso ou da disciplina formadora de profissionais que exigem competências específicas, como Enfermagem, Psicologia, Medicina, Serviço Social, bem como estágios e disciplinas teórico-práticas. Apresentam-se como exemplos situações em que o aluno precisa desempenhar-se adequadamente num trabalho comunitário, numa relação específica com os alunos, no atendimento a pacientes, numa atividade de estágio, entre outras. Nesse raciocínio, a atribuição de notas à participação, ao respeito ao outro, à solidariedade, ao saber escutar terá sentido, já que essas dimensões, nessas situações, são objeto da aprendizagem. Os alunos, nesses casos, deverão ser informados que tais aprendizagens atitudinais fazem parte do conteúdo específico e, como tal, são passíveis de avaliação. Na ausência de um sistema de avaliação que considere separadamente as duas dimensões, cabe ao professor, em entendimento com os alunos, estabelecer critérios que permitam avaliar as dimensões cognitiva e afetiva, constituindo uma nota única.

Tal procedimento, no entanto, não exclui a utilização de aconselhamentos orais ou escritos, recomendações que, numa linguagem coloquial, podem auxiliar o aluno a melhor entender o significado da nota a que fez jus.

*Como envolver todos os alunos quando apenas um grupo é responsável pela apresentação de um trabalho? O que avaliar nessas ocasiões?*

A participação de todos os alunos, numa determinada data, quando apenas um grupo é responsável pela apresentação de um trabalho, exige definição clara pelo professor sobre o objetivo da atividade. O foco da avaliação deve estar voltado tanto para a aprendizagem do grande grupo quanto para a dos alunos apresentadores, chamados geralmente de *professores do dia*. O tipo de tarefa proposta para o pequeno grupo será também estendida em oportunidades subsequentes aos outros grupos da aula. É uma experiência que todos, sucessivamente, realizarão. Por conseguinte, é indispensável que todos sejam orientados a ouvir os colegas apresentadores e a respeitá-los, que participem, se comprometam com a aula e, o que é o mais importante, atribuam significado ao trabalho apresentado. Essa é uma importante aprendizagem que se realiza concomitantemente à aprendizagem do conteúdo específico.

Não é raro que, nessas oportunidades, após a apresentação do trabalho, o grupo responsável se considere descomprometido, se aliene das demais atividades, considerando ter realizado “sua parte”, o que prejudica aprendizagens posteriores.

Uma experiência que se tem mostrado efetiva nessas situações é a proposição pelo professor de uma tarefa sucinta a partir de cada apresentação dos *professores do dia*, sobre o conteúdo desenvolvido, a qual deve ser entregue por escrito ao professor sempre na aula subsequente. Por que se recomenda que a tarefa seja sucinta? É pensando no professor que toda semana terá a leitura da produção dos alunos, por isso não deve ser uma atividade exaustiva. Sugere-se uma atividade que, para ser realizada, exija a presença e a participação dos alunos. O grupo apresentador poderá ficar dispensado desse trabalho apenas no dia de sua apresentação.

Como sugestão de tarefa, podem ser solicitados ao grande grupo:

- a descrição resumida do conteúdo desenvolvido;
- o relacionamento desse conteúdo com algum aspecto já estudado ou com algum aspecto prático, ou outro qualquer, de acordo com a especificidade da disciplina;
- a apreciação sobre os trabalhos do grupo em termos de aproveitamento do tempo disponível, segurança no conteúdo ou na utilização de recursos tecnológicos.

O processo se torna mais completo se a resposta dos alunos for entregue em duas vias, uma para o professor e outra para os apresentadores, *professores do dia*, na aula subsequente à apresentação. Essa é uma atividade que possibilita o desenvolvimento do espírito crítico, da autoria, da responsabilidade, da colaboração, avalia a aprendizagem dos colegas e envolve a aula num processo de avaliação contínua e formativa, preparando a apresentação dos próximos *professores do dia*.

*É bastante frequente a realização de seminários e outros tipos de trabalho em grupo, que são usados pelos professores como instrumentos de avaliação. Como devem ser feitas a avaliação e a atribuição de graus?*

Os seminários são procedimentos didáticos de grande utilidade pela ampla gama de aprendizagens cognitivas, afetivas, sociais que podem proporcionar. Ne-

cessitam ser bem planejados pelo professor para evitar que se tornem aula expositiva ministrada pelos alunos, quando um grupo responsável pelo seminário expõe aos demais colegas o conteúdo de um texto ou de um capítulo de livro didático. É muito difícil que tal atividade não leve à apatia e ao desinteresse dos demais colegas, que reservam então esse tempo para atualizar cadernos ou outras tarefas atrasadas, isso se permanecerem em aula. Embora seja comum atribuir-se a um grupo de alunos a responsabilidade da organização de um seminário, o professor pode, ele mesmo, organizar toda a dinâmica, propondo questões, orientando estudos e pesquisas que possam levar além do que está sendo estudado no ambiente da aula.

Entretanto, há sempre um conteúdo cognitivo a ser estudado num seminário, constituindo o pano de fundo da atividade, a partir da qual se desenvolvem outras dimensões de aprendizagens, como a afetiva e a social. E isso ocorre num espaço de trabalho cooperativo que exige cumprimento de tarefas com responsabilidade e participação de cada um e de todos. É neste momento que aflora a dificuldade do professor: o que avaliar, como avaliar, a que atribuir nota ou conceito?

Alguns docentes ensaiam a atribuição da mesma nota a todos os participantes de um mesmo grupo, já que trabalharam juntos. Mas diante do questionamento se todos trabalharam igualmente, a possibilidade de nota única não se sustenta e não responde ao docente de forma satisfatória. Outros professores preferem não atribuir nota, mas entendem que, se o trabalho “não valer nota”, os alunos não se comprometem, havendo desinteresse e mesmo evasão da sala de aula.

A solução mais recomendada nesses casos é que, após a conclusão do seminário, seja proposta alguma atividade como uma produção textual, a resposta a uma questão integradora, a elaboração de afirmações sobre o conteúdo estudado, a formulação de novas questões que o estudo sugira, entre várias outras atividades que efetivamente necessitem da presença qualitativa do aluno para serem realizadas. Se os alunos forem previamente comunicados, certamente não haverá desinteresse nem ausências.

O professor poderá complementar a solicitação, estimulando a responsabilidade ao propor a cada aluno ou grupo uma ficha de autoavaliação para ser realizada junto aos colegas de trabalho sobre:

- participação nas atividades preparatórias e nas discussões;
- contribuição com textos complementares;

- atendimento a aspectos estabelecidos pelo e no grupo como preparação de leituras, realização de tarefas, apresentação de questionamentos, de análise e de síntese, ou outras atividades adequadas aos objetivos e às características do trabalho.

Outra sugestão ainda é o professor propor aos alunos o estabelecimento de relação de causa e efeito entre o resultado obtido no seminário, que já teria sido avaliado, e a efetiva participação do aluno. A esta atividade não se atribuiria nota; seria uma oportunidade de o aluno aprender a refletir sobre sua própria prática, através de um exercício de metacognição.

### *Como promover, na prática, a recuperação do aluno?*

A recuperação do aluno consiste num conjunto de ações didáticas propostas pelo professor com o intuito de reorientar a trajetória de aprendizagem do aluno, suprir lacunas em conhecimentos, referenciando-se nos objetivos e nas especificidades de determinada disciplina ou curso. Segundo Firme (1996), é um compromisso bastante sério cujo objetivo maior é alcançar com sucesso a aprendizagem.

Professor e aluno estão mutuamente implicados na tarefa de recuperação: o professor revendo continuamente o que e como ensinar, e o aluno, dando mostras do que e como aprendeu. Este aprende de forma ativa e demonstra sua aprendizagem auxiliado pela ação mediadora do professor que propõe situações desafiadoras: preleções, demonstrações, questionamentos, exercícios teórico-práticos, orientações de estudo individuais ou em grupo, provas e muitas outras modalidades.

Cabe perguntar para que são propostas tais atividades aos alunos durante o semestre. A resposta é imediata: para que se obtenham informações precisas sobre a aprendizagem e, a partir daí, sejam tomadas decisões e realizadas ações mediadoras – atividades de recuperação – ainda durante o processo de aprendizagem. Vale lembrar que toda aprendizagem é processual e a recuperação não tem um tempo fixo; varia na medida em que o aluno revela ausência de determinados conhecimentos. Por isso, quanto mais cedo iniciarem-se atividades de recuperação, maiores serão as possibilidades de sucesso do aluno e do professor. É preciso ser proativo neste particular, evitando-se que o aluno continue o percurso de aprendizagem necessitando de conhecimento ou competências. Que não se espere o final do período letivo para se tomarem providências quando, então, há escassas

possibilidades de se realizarem ações que auxiliam na reorientação da trajetória e na construção do conhecimento do aluno e, também, da prática docente. A recuperação precisa ser concomitante à aprendizagem. Se o professor esperar pelo resultado da prova tradicional para obter o diagnóstico, estará permitindo que aumente a defasagem entre o que o aluno sabe e o que precisa saber.

Poderão alguns professores objetar que a extensão do conteúdo a ser ensinado e a premência de tempo não permitem a inserção de atividades de recuperação. Convém, no entanto, analisar se as provas realizadas em períodos esporádicos, de acordo com um cronograma, dão inteira conta da função diagnóstica da avaliação. Pouco adianta o professor cumprir um programa, “vencer os conteúdos”, como é frequente se ouvir, se há um grande número de reprovações.

Além das provas, o professor pode se utilizar de outros mecanismos para obter um diagnóstico, sem onerar de forma demasiada o seu tempo livre. É um investimento que vale a pena, pois reduz futuros problemas. Pequenas e frequentes tarefas bem elaboradas, claras, de rápida correção, ao final de umas poucas aulas, realizadas individualmente ou em grupos, corrigidas pelo professor ou pelos próprios alunos, podem servir para que o docente identifique o progresso na aprendizagem. O aluno tem possibilidade de recuperar o conteúdo em que apresentava deficiências e, por consequência, a nota, o que é positivo, pois tem implicações diretas no seu interesse em novos estudos, bem como na promoção e até mesmo em sua permanência no curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas às questões dos professores não dirimem todas as suas dúvidas e as preocupações que surgem nas situações práticas. Esta afirmação, entretanto, antes de ser uma constatação desanimadora, reitera a aceitação da insuficiência do conhecimento exclusivamente teórico para orientar a ação docente, pois a instabilidade e o singular estão presentes nos acontecimentos que se sucedem no cotidiano da aula.

Tais questões podem ser paulatinamente respondidas pela ampliação do conhecimento originado na reflexão do professor sobre a prática apoiada na teoria que a sustenta, o que nos leva a valorizar a teoria nascida da prática real e iden-

tificada na experiência concreta. Trata-se de um conhecimento prático que não ocorre de imediato; demanda tempo para a realização de experiências docentes em diálogo com a reflexão e com estudos continuados.

## REFERÊNCIAS

CARDINET, J. *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelas: De Boeck, 1986.

FIRME, T. P. Mitos na avaliação: Diz-se que... *BOLETIM AEC-RS*, Porto Alegre, v. XVI, n. 59, p.5-36, maio, 1996.

# 3. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

*Rosana Maria Gessinger*

*Marlene Correro Grillo*

*Ana Lúcia Souza de Freitas*

## AÇÃO REGULADORA DA AVALIAÇÃO

Um processo avaliativo que considere a necessária relação entre ensino, aprendizagem e avaliação apresenta-se, de imediato, como instrumento de orientação ou de reorientação dos processos de ensinar e de aprender. A exigência primeira para a ocorrência de uma avaliação dessa natureza é a clareza dos objetivos pedagógicos, das atividades propostas pelo professor e das aprendizagens que se pretende realizar. Igualmente os critérios precisam estar explícitos de maneira compreensível e suficiente para que se torne visível a coerência entre as situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Dessa forma, o processo avaliativo se torna transparente e entendido por todos os que dele participam, firmando-se a serviço do ensino e da aprendizagem como instrumento de regulação de ambos, a eles integrado, recolhendo informações e visando à orientação, ao mesmo tempo, da prática docente e da aprendizagem do aluno. A avaliação, nessa perspectiva, assume a dimensão formativa, assistindo a aprendizagem que se realiza (HADJI, 1992).

O dicionário Novo Aurélio Século XXI (FERREIRA, 1999, p.582) define critério como “aquilo que serve de base para comparação, julgamento ou apreciação”, ou, ainda, “modos de apreciar coisas ou pessoas”. Os critérios

avaliativos, coerentes com essa definição, representam o que é julgado essencial numa determinada área de conhecimento e tornam claras as referências utilizadas para a avaliação. Traduzem um julgamento relativo a uma forma de entender determinado aspecto da realidade e podem variar de acordo com a natureza das áreas de conhecimento, com os objetivos, com os conteúdos e a lógica interna de cada disciplina, com a modalidade de avaliação e, mesmo, com a concepção de avaliação de cada professor. Servem de base para a avaliação de trabalhos, provas, testes, relatórios, constituindo fontes mais seguras de informações sobre o ponto em que está a aprendizagem avaliada e o que falta para chegar ao desejado.

Da mesma forma que as situações de ensino, de aprendizagem e os procedimentos de avaliação, os critérios são dinâmicos. Há sempre a possibilidade de variações em razão dos alunos, dos professores e de vivências do cotidiano trazidas para a aula, as quais tornam o ensino e a aprendizagem mais significativos para o aluno. Os critérios são também circunstanciais, pois dependem do momento, dos objetivos, das características da disciplina e da turma, entre outros. Para cada situação avaliada exige-se coerência de critérios.

Entretanto, vários fatores restritivos relacionados a critérios podem comprometer a ação reguladora da avaliação: um deles é o desconhecimento pelo aluno dos critérios a partir dos quais são avaliadas as aprendizagens; ou os alunos ignoram tais critérios, ou a informação fornecida pelo professor sobre eles é insuficiente, ou mesmo, a apropriação da informação não ocorre da mesma forma entre os alunos em razão de diferenças socioculturais, de concepções prévias e de suas representações sobre os conhecimentos; há situações mais extremas ainda em que tanto o professor como os alunos não têm claros tais critérios. Neste sentido, questionamentos como: que aspectos devem ser considerados na proposta de trabalho? o que é imprescindível que esteja presente? que elementos concretos são esperados na resposta do aluno? servem de balizadores na formulação de critérios (BARBOSA; ALAIZ, 2010).

A simples verbalização de critérios pelo professor ou mesmo pelo aluno não significa que eles sejam compreendidos. É necessário que tais critérios estejam explícitos para alunos e professor, podendo até ser solicitado aos alunos que os aperfeiçoem, incluindo aspectos não considerados inicialmente. O aluno, assim, é instigado a assumir a corresponsabilidade no processo avaliativo ao contribuir no

estabelecimento de novos critérios. O professor pode ainda apresentar aos alunos trabalhos de semestres anteriores para exemplificar o atendimento ou não dos critérios estabelecidos. A atividade torna-se mais compreensível quando o professor, ao acompanhar a sua realização, mostra ao aluno aspectos que já foram atendidos e os que precisam, ainda, ser buscados.

Outro fator restritivo refere-se à ocorrência de contradições entre as propostas de aprendizagem e os critérios, com repercussões diretas na avaliação: os alunos são informados sobre os critérios, mas as tarefas solicitadas não correspondem aos objetivos ou às aprendizagens esperadas. Pode servir como exemplo a proposição de uma atividade que solicita reprodução de conteúdos de aprendizagem já estudados, e o professor pretende avaliar desempenhos mais complexos, como análises e sínteses que não foram indicadas na proposta. Nessas condições, os docentes utilizam outros critérios que não coincidem com os explicitados, anulando-se a possibilidade de o aluno compreender a avaliação realizada, comprometendo-se o valor diagnóstico e a possibilidade de autorregulação da aprendizagem. É insuficiente o professor apresentar aos alunos os objetivos e os critérios, se não houver coerência entre os demais elementos definidores da sua prática pedagógica, ou seja, os conteúdos e as atividades, e isso de forma clara, para si e para os alunos.

Embora possa haver diferenças entre os critérios estabelecidos pelos professores, respeitadas tais diferenças, é fundamental que, na sua essência, eles sejam reconhecidos da forma mais consensual possível entre os docentes de uma mesma disciplina, curso ou área, e que os alunos tenham pleno conhecimento dos mesmos, para que a avaliação se apresente sem reservas nem arbitrariedades, seja transparente e justa e, assim, cumpra suas finalidades.

A título de ilustração, a seguir é apresentada uma questão de resposta livre trazida por uma colega em um curso de capacitação docente para promover a discussão. A ausência de uma proposta clara encaminhando a questão gerou dificuldade à professora na avaliação, uma vez que, do modo como estava formulada a questão, a professora precisaria aceitar qualquer reflexão realizada pelo aluno, comprometendo a função diagnóstica da avaliação.

A partir dos textos trabalhados em aula sobre avaliação e do texto abaixo, faça uma reflexão sobre a função da avaliação.

*“Para que serve a nota na escola? Óbvio – responderão muitos – a nota serve para indicar o quanto o aluno aprendeu! Desta forma, promoverá aqueles que estiverem preparados para exercer sua profissão e reterá os que não estiverem aptos. (...) esta obviedade, porém, é contestada diariamente pela prática escolar em que os alunos aprovados demonstram, a seguir, que não aprenderam o que sua nota faz pressupor” (Vasconcellos, 2000).*

Uma análise da questão permitiu constatar que a dificuldade estava no enunciado, que não permitia o estabelecimento de critérios para a correção, exigindo a reformulação da proposta, conforme segue.

Realize uma análise crítica do conteúdo do texto abaixo, assumindo uma posição favorável ou contrária às ideias apresentadas. Fundamente sua resposta em conceitos estudados sobre a prática avaliativa. Organize sua resposta sob a forma de argumentação. A natureza da posição assumida não compromete a avaliação, desde que haja correção conceitual e coerência na argumentação.

*“Para que serve a nota na escola? Óbvio – responderão muitos – a nota serve para indicar o quanto o aluno aprendeu! Desta forma, promoverá aqueles que estiverem preparados para exercer sua profissão e reterá os que não estiverem aptos. (...) esta obviedade, porém, é contestada diariamente pela prática escolar em que os alunos aprovados demonstram, a seguir, que não aprenderam o que sua nota faz pressupor” (Vasconcellos, 2000).*

Sua resposta será avaliada tomando como referência os seguintes critérios:

- posicionamento crítico;
- fundamentação em conteúdos estudados;
- correção conceitual;
- coerência na argumentação.

## CRITÉRIOS DE REALIZAÇÃO E DE RESULTADOS

Embora nem sempre exista concordância plena a respeito da nomenclatura utilizada para definir critérios, às vezes nominados como dimensões, outras como indicadores, é apresentada, neste texto, a tipologia de Nunziati (1990), que classifica os critérios em dois grupos: critérios de realização e critérios de resultado, o que pode tornar mais clara a sua utilização. Esta categorização é apresentada apenas para fins didáticos, uma vez que há situações de aprendizagens que demandam, pelas suas especificidades, a utilização simultânea de ambas as classificações.

a) Os *critérios de realização* apresentam uma relação direta com o processo de aprendizagem e tornam explícitas as condições de aceitabilidade dessa aprendizagem. Indicam as ações concretas que se espera dos alunos para alcançarem objetivos relacionados a atividades como trabalhos realizados em aula, estudos de texto, produções textuais, estudos de casos, soluções de problema, entre outros. Os critérios incluídos nessa categoria são específicos, detalhados e estabelecidos pelo professor para avaliar atividades de uma ou de algumas aulas, sendo, por isso, de alcance mais próximo e imediato. É frequente o professor inserir um novo material relacionado à área, como um filme, uma pesquisa ou um assunto momentâneo que mobiliza a comunidade e é do interesse dos alunos, para explorá-lo didaticamente, numa exemplificação da relação teoria e prática. Os alunos, conhecendo os critérios, podem tomá-los como referência para realizar o trabalho proposto e melhor entender a avaliação.

Como exemplo, são apresentados alguns critérios de realização:

**Clareza** – expressão de fatos ou de ideias de forma simples e inteligível;

**Concisão** – apresentação do essencial, sem omissões nem redundâncias;

**Organização** – atendimento a um plano definido, com ordenação de informações, fatos, datas, etc.

Para ilustrar, é apresentado a seguir um exemplo de questão.

A partir da leitura de um texto, é proposta a seguinte tarefa:

Selecione uma ou mais ideias apresentadas no texto e desenvolva-a(as) numa produção baseada em sua própria experiência e nas ideias do autor.

Sua resposta pode ser organizada numa perspectiva de aceitação ou de refutação das ideias do autor e deve evidenciar o relacionamento dessas mesmas ideias com sua experiência pessoal, utilizando, para isso, argumentos consistentes e claros.

Critérios de avaliação:

- atendimento à proposição;
- conhecimento do conteúdo;
- consistência na argumentação;
- clareza e organização das ideias.

O estabelecimento de critérios contribui para a atribuição de grau, conceito ou mesmo de um parecer descritivo, reduzindo a subjetividade e facilitando a compreensão da avaliação por parte do aluno.

b) Os *critérios de resultado*, diferentemente dos critérios de realização, relacionam-se a produtos alcançados e indicam as condições de aceitabilidade de desempenhos esperados do aluno em tarefas mais abrangentes, conclusivas e a mais longo prazo. Por esta razão, costumam ser apresentados em planos de cursos e de unidades. Nessas oportunidades, interessam mais os produtos obtidos do que os processos. Esses critérios são os grandes balizadores de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais complexas, e são constituídos por sequências de critérios de realização. Por isso, cabe destacar que ambos os tipos de critérios precisam manter coerência entre si.

Exemplos de critérios de resultado são citados a seguir:

**Autonomia** – expressão clara na defesa de ideias, opiniões ou posicionamentos;

**Autoria** – busca de caminhos orientadores de suas próprias experiências, dando-lhes significados à luz de estudos e reflexões;

**Criticidade** – exame minucioso de situações, com apresentação de questionamentos, de análises e de sínteses;

**Pensamento divergente** – apresentação de mais de uma hipótese ou de várias soluções para uma mesma situação;

**Completo** – presença dos elementos essenciais esperados.

Há aprendizagens ainda que, pelas suas especificidades, são avaliadas utilizando-se critérios de realização e de resultado simultaneamente, como é o caso de avaliação de monografias, de trabalhos de conclusão de curso ou de relatórios, bem como outras previstas pelo professor, conforme apresentam-se alguns exemplos:

- relevância do tema ou do trabalho para a área específica;
- clareza e correção de linguagem;
- precisão na apresentação e na fundamentação de informações, fatos, conceitos, causas, etc;
- organização do trabalho atendendo a uma proposta definida;
- expressão clara de ideias, sem omissão do que deve ser referido, nem redundâncias;
- emprego adequado de terminologia específica em estreita relação com o tema;
- expressão clara de pontos de vista, contrapondo-os a ideias divergentes;
- exame minucioso de situações, apresentação de questionamentos, de análises e de sínteses;
- pertinência e uso adequado de bibliografia;
- explicação da metodologia e propriedade de análise;
- atendimento a normas técnicas.

A explicitação de tais critérios é tanto mais útil quanto melhor indicar o que deve ser executado pelos alunos enquanto o trabalho está sendo realizado (dimensão formativa) e as características que tal trabalho deve apresentar como resultado dessa aprendizagem (dimensão somativa).

## A INTERAÇÃO DAS VÁRIAS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem do aluno resulta da convergência de uma série de fatores complexos, como conhecimentos, atitudes, habilidades, relações interpessoais, entre outros, o que pode levar os professores a atribuírem notas aos alunos, considerando comprometimento, interesse, participação, frequência. Isso, porém, pode

caracterizar uma avaliação baseada em ilações, em simpatias, determinada mais pela impressão que o aluno causa ao docente, o que pode falsear os verdadeiros resultados da aprendizagem e impedir o atendimento mais preciso às constatações obtidas (GRILLO, 2003).

Sabe-se, ainda, que a prática educativa oportuniza atividades diversas ao longo do processo de ensino, como seminários, oficinas, trabalhos em grupo, situações em que interagem dimensões afetivas e sociais, presentes em toda aprendizagem. Entretanto, essas dimensões têm constituído problema para os professores na hora da atribuição de grau à aprendizagem do aluno, porque atribuir grau a testes, provas ou produções de textos, desde que os critérios estejam claros, não é a tarefa mais difícil. A questão toma corpo quando se pretende avaliar a área social ou afetiva. Como traduzir em nota ou conceito uma evidência de cooperação ou de responsabilidade? Ao apresentarmos como exemplo o detalhamento desses dois critérios, cabem algumas considerações.

Cooperação, como um critério de avaliação pode ser entendido como contribuição efetiva do aluno nas discussões grupais, através de evidências de estudos teóricos ou contribuições pessoais.

Responsabilidade, por sua vez, pode indicar atendimento a aspectos estabelecidos pelo grupo e no grupo, como preparação de leituras, realização de tarefas, planejamento e apresentação de trabalhos.

Como todas as aprendizagens têm um componente afetivo e social, estes devem ser buscados pelo professor e pelo aluno e são condições favoráveis à ocorrência da aprendizagem, o que não significa nem a obrigatoriedade de atribuição de graus separados a cada um desses componentes, nem a possibilidade de aumento ou redução de grau.

Entretanto, outros casos existem em que se faz necessária, em atendimento às especificidades das disciplinas, ou mesmo ao sistema de avaliação da instituição, a expressão do resultado da avaliação de aprendizagens que reúnem várias dimensões, através de uma nota ou conceito. É o caso da avaliação de competências, de disciplinas teórico-práticas, ou de atividades práticas, como laboratórios, estágios ou atividades semelhantes, que intencionalmente articulam outras dimensões com objetivos de aprendizagem.

Isoladamente, uma letra ou um numeral é apenas um símbolo convencional que reduz a comunicação e não expressa claramente resultados complexos. Há

sempre uma perda de informação quando se precisa passar das constatações advindas da avaliação para categorias mais concisas e comunicáveis como notas ou graus, e que, em parte, não cabem nessas comunicações (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Há, então, um empobrecimento inevitável da informação sobre todo o desempenho do aluno, especialmente se ele faz parte de uma turma numerosa. Por exemplo, ao comunicar ao aluno um grau cinco sem explicitar quais critérios foram atendidos ou desatendidos, o professor dificulta a reorientação pelo próprio aluno, o qual, por não compreender a origem da nota que lhe foi atribuída, exime-se de sua responsabilidade e passa a afirmar que o professor “lhe deu” tal grau.

Aconselhamentos, pareceres, recomendações realizadas oralmente ou observações escritas nos trabalhos dos alunos, numa linguagem simples e informal, podem resolver em parte este problema, desde que se minimize a ideia contabilista de avaliação, segundo a qual esta sempre deve ser concluída com uma nota. Antes de ser produto, a avaliação é predominantemente processo e como tal necessita ser considerada não só pelo professor. O aluno também precisa entender a necessidade da sua participação, do seu comprometimento, do valor de leituras constantes e do comparecimento às aulas para a sua formação, mesmo que isso *não valba nota*, para usar palavras que estamos acostumados a ouvir.

Cabe chamar a atenção sobre os alunos que recebemos atualmente. Diferenças marcantes entre eles sempre existiram, talvez hoje mais acentuadas em razão das condições socioeconômicas que todos conhecemos. Entretanto, essas diferenças não devem constituir-se como fator de exclusão. Isso exige compreensão e sensibilidade do professor para buscar alternativas pedagógicas que contemplem as singularidades, contribuindo para a redução das desigualdades na aprendizagem dos alunos, por meio de ações como monitorias ou de outras a serem criadas para que eles possam apropriar-se do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J.; ALAIZ, V. *Explicitação de Critérios* – exigência fundamental de uma avaliação a serviço da aprendizagem. Disponível em: <[http://www.dgfdc.min-edu.pt/secundario/Documents/explicitacao\\_criterios.pdf](http://www.dgfdc.min-edu.pt/secundario/Documents/explicitacao_criterios.pdf)>. Acesso em: 02 março 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GRILLO, Marlene. Por que ainda falar em avaliação. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HADJI, C. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF, 1992.

NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, n. 280, p.47-64, 1990.

## 4. AUTOAVALIAÇÃO: por que e como realizá-la?

*Marlene Correro Grillo*

*Ana Lúcia Souza de Freitas*

O interesse por uma prática avaliativa que auxilie os alunos a aprender explica o empenho de muitos educadores em revisar procedimentos didáticos, com ênfase na avaliação. Buscando-se, ainda, uma proposta que auxilie na formação de um aluno autônomo e protagonista de sua aprendizagem, reconhecemos a **avaliação formativa** como ponto de partida. Trata-se de uma prática contínua, realizada durante os processos de ensinar e de aprender, objetivando a melhoria da aprendizagem enquanto ela se realiza. Tendo como foco específico o processo e não apenas os seus produtos, configura-se como orientação permanente da aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno, que assumem, solidariamente, compromissos recíprocos. Esta modalidade avaliativa transcende a lógica classificatória da avaliação de resultados, que reduz a avaliação à atribuição de uma nota ou conceito ao final de determinado espaço de tempo.

O trabalho pedagógico deixa de ser exclusividade do professor e passa a ser partilhado com o aluno, que vai, aos poucos, consolidando a autoconfiança ao perceber-se capaz de tomar decisões sobre a aprendizagem da qual ele é o autor. Levando-se em conta que a reelaboração das ideias só pode ser realizada pelo próprio aluno, e que o conhecimento não se dá por acumulação e sim por reconstrução dos saberes adquiridos, a avaliação formativa evolui necessariamente para a **autoavaliação**. Esta se insere na proposta de avaliação formativa e pressupõe uma relação baseada na reciprocidade e na partilha; portanto, não se reduz a um instrumento e nem se realiza

em um único momento: é processual. Professor e aluno, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem a operacionalizar uma proposta pedagógica nova, adotando uma metodologia de ensino, de aprendizagem e de avaliação diferenciada.

Nessa medida, a autoavaliação apresenta-se como uma possibilidade de o aluno reorientar sua aprendizagem, sob acompanhamento do seu professor, o qual analisa, corrige, sugere, discute os resultados que estão sendo alcançados. Entretanto, considera-se que ela só terá uma verdadeira dimensão formativa ao tornar-se um procedimento de reflexão sistemático, com a mediação frequente do professor, a partir de diagnósticos e intervenções que fortaleçam a autoestima do aluno e estimulem seu desejo de aprender. É provável até que muitas aprendizagens ocorram sem que se realize tal reflexão, mas é inegável que as mais substantivas são as que apresentam um maior grau de consciência. Portanto, a avaliação formativa tem na autoavaliação um procedimento indissociável da **metacognição**.

A metacognição consiste numa atitude reflexiva pela qual o aluno toma consciência dos próprios processos mentais. Segundo Hadji (2007, p.29), “ela marca a passagem de uma regulação puramente espontânea e imediata das suas atividades a uma regulação consciente e refletida”. É constituída por habilidades tais como prestar atenção, esforçar-se para atribuir significado e refletir, compreender e saber explicar a lógica de seu pensamento, perceber as causas de suas dificuldades para realizar determinada aprendizagem. Essas habilidades diferem em cada aluno, o que torna a aprendizagem um processo singular. Alguns alunos, por exemplo, privilegiam o ouvir e conseguem registrar pontos importantes da aula mentalmente; outros precisam fazer registros por escrito, organizando esquemas. Há, ainda, os que necessitam ler, sublinhar frases e destacar palavras-chave. Tais procedimentos auxiliam o estudante a organizar uma forma útil de aprender o conteúdo e, ao mesmo tempo, a tomar consciência do processo pelo qual ele aprende.

As estratégias implicadas na metacognição auxiliam o aluno a compreender o processo de autoavaliação que realiza. Esta é constituída pela análise crítica do próprio trabalho, que favorece a compreensão das dificuldades encontradas e dos avanços realizados, a comparação entre os resultados obtidos e os esperados, e a seleção de novas estratégias para a continuidade do processo. Tais práticas não prescindem do empenho do professor em promover a participação consciente e comprometida do aluno, sustentada por um clima favorável de reciprocidade e de confiança. A autoavaliação repercute de forma direta na prática educativa,

tornando mais exigente a mediação pedagógica<sup>1</sup>. Além de intervenções sistemáticas, exige-se do professor a utilização de procedimentos diferentes dos que realiza no dia a dia, como o registro de observações e a revisão mais frequente de tarefas, com questionamentos e/ou sugestões de complementação das atividades discentes. A participação dialógica do aluno, por seu turno, auxilia o professor a confirmar ou mesmo reformular orientações que ele entende necessárias para ajustes ou avanços das aprendizagens, por melhor compreender a lógica do aluno na realização da atividade.

Ainda que os docentes reconheçam a importância da metacognição e da autoavaliação, persistem dificuldades quanto à sua operacionalização. Entre elas se reconhece a resistência, de docentes e alunos, para romper com a estrutura estabilizada e até certo ponto confortável que o sistema tradicional de avaliação proporciona; a exigência de avaliações periódicas das estratégias metacognitivas e de comunicação dos respectivos resultados em tempo hábil; a dificuldade em conciliar o elevado número de alunos por turma e as demandas do permanente acompanhamento dos trabalhos dos alunos.

Acrescentem-se ainda, às dificuldades acima, as especificidades dos sistemas de avaliação definidos pelas diferentes Instituições, que nem sempre favorecem o alinhamento a modalidades alternativas ou inovadoras de avaliar. Entretanto, muitas Instituições viabilizam espaços para o professor propor trabalhos, provas e outras atividades, a serem orientadas, reorientadas, discutidas com os alunos, aproximando-se do processo metacognitivo descrito, e que constituem parte do grau final (o G1<sup>2</sup>, no caso da PUCRS, devendo estar explícito no plano da disciplina). Nessa perspectiva, o aluno passa a compreender melhor a origem do grau obtido e o significado de sua participação.

Algumas intervenções podem ser elencadas como possibilidades de promover a autoavaliação, cabendo a cada professor ajustá-las à sua realidade, tendo em vista o caráter dinâmico e circunstancial que a caracteriza:

---

<sup>1</sup> Mediação pedagógica: competência do professor para auxiliar o aluno a relacionar o já conhecido ao novo, para tornar os saberes significativos, por meio de revisões, reorganizações de conteúdos e apresentação de exemplos.

<sup>2</sup> De acordo com o Art. 68 do Estatuto e Regimento Geral da PUCRS, “o grau G1 é expressão da aprendizagem obtida por meio de instrumentos e procedimentos como um conjunto de verificações, exercícios, trabalhos teórico-práticos, projetos e/ou atividades, relatórios, de acordo com as peculiaridades da disciplina”.

- Oportunizar momentos em aula para refletir conjuntamente sobre os resultados de determinada tarefa, analisando as fragilidades apresentadas pelos alunos e propondo a participação destes no planejamento de estratégias que visem à superação das dificuldades encontradas. A partir da reflexão realizada, é possível, ainda, solicitar que os alunos refaçam a tarefa individualmente ou em pequenos grupos, expressando os conhecimentos reconstruídos.
- Prever, nas tarefas escritas, um espaço para que o aluno possa avaliar o seu desempenho na atividade, destacando dificuldades e facilidades encontradas, suas possíveis causas, bem como as alternativas que podem ser construídas para a superação de obstáculos.
- Construir, em parceria com o aluno, ações para superar dificuldades.
- Desafiar o aluno a compreender melhor seu pensamento, através de questionamentos como “O que fizeste?”, “Por que fizeste desta maneira?”, “O que pensaste para resolver a questão?”, “Por que pensaste assim?”, “Por que optaste por tal caminho?”, entre outros. O questionamento sistemático por parte do professor – oral, individual ou coletivamente – pode contribuir para que o aluno incorpore em sua prática o hábito de formular questões a si mesmo. Pode ser realizado por escrito, através de registros nos materiais produzidos pelos alunos, substituindo observações como “confuso”, “não atende ao solicitado”, “rever”, entre outras, por questões como “o que te levou a resolver a questão desta maneira?”, “por que a tua solução não contempla o que foi solicitado na questão?”, o que pode contribuir para o desenvolvimento da atitude reflexiva, imprescindível à metacognição.

O não entendimento do real significado da autoavaliação pode levar a equívocos com relação a sua utilização. Algumas vezes o professor transfere ao aluno a responsabilidade de se atribuir uma nota ou conceito, a qual irá compor o grau final de uma disciplina, sem que tenha sido observado o processo de metacognição, reduzindo o processo à avaliação de produto, sem a consideração prévia do caminho percorrido pelo aluno, nem da lógica que sustenta suas ideias, o que contribuiria para reorientar a aprendizagem. Outro equívoco é a proposição de autocorreção de estudos independentes realizados pelo aluno e de atribuição por ele de notas e conceitos, ao comparar seus trabalhos com resultados apresentados

pelo professor. A divisão da responsabilidade pela atribuição de nota ou conceito entre professor e aluno constitui, também, equívoco, se não resultar em orientações compartilhadas para análise, correção ou complementação pelo aluno da trajetória de sua aprendizagem (ANASTASIOU, 2003).

Nesses casos, não ocorreu a gestão do processo pelo aluno com a mediação do professor, nem a utilização de estratégias metacognitivas. Houve apenas a atribuição de um grau a um resultado. Com isso, perde-se um dos aspectos mais ricos da autoavaliação, que é o desenvolvimento do autoconhecimento e da autocrítica, apoiado na mediação do professor.

A complexidade do processo de autoavaliação, vinculado à necessidade de estratégias metacognitivas, exige cautela por parte do professor na sua operacionalização. Trata-se de uma proposta que demanda algum tempo, mas merece ser empreendida; pode mesmo ser iniciada gradualmente, como uma meta a ser alcançada, quando se pretende qualificar o ensino e a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aluno, dentro das possibilidades de cada contexto.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003.

HADJI, C. Avaliação da Aprendizagem. *Revista Aprendizagem*, Pinhais, v. 1, n. 1, p.25-31, jul./ago. 2007.



# 5. OS DESAFIOS DO PLANEJAMENTO E DA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO EM AMBIENTES ON-LINE

*Márcia de Borba Campos*

Uma vez que se pode observar um maior uso de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem como suporte às aulas presenciais ou como sala de aula virtual para disciplinas semipresenciais ou a distância, vale discutir sobre questões relacionadas ao uso de ambientes *on-line* para que se possa planejar para avaliar e, com o resultado da avaliação, melhor planejar o processo de ensino e de aprendizagem mediante o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Existem variados modelos de educação a distância e, conseqüentemente, de cursos e de aulas: há cursos a distância que direcionam os encontros presenciais para atividades avaliativas, outros para aulas de recuperação ou estudo em grupo; há os que são totalmente assíncronos e outros que combinam atividades síncronas e assíncronas; alguns são baseados na aprendizagem colaborativa, outros no ensino individualizado; há cursos direcionados para poucos e outros para muitos alunos; alguns utilizam material impresso e outros uma variedade de mídias digitais; alguns funcionam baseados exclusivamente na internet, outros em satélites e videoaulas; etc. Portanto, essa variedade faz com que princípios de planejamento e de avaliação se diferenciem para além do uso dos recursos tecnológicos, mas se aproximem da educação presencial enquanto reflexo do fazer pedagógico e das concepções de aprendizagem.

## A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO

O uso que fazemos das tecnologias de informação e comunicação revela nossa aula, nosso fazer pedagógico e, portanto, não deveria contrariar nosso entendimento do que é ensinar, aprender e avaliar. Entretanto, a dimensão e a variedade que a educação *on-line* pode alcançar em termos de quantidade de alunos e de estilos de aprendizagem, muitas vezes constituem obstáculos a uma avaliação mais formativa, qualitativa e interativa, e até mesmo ao fazer docente.

Avaliar resultados referentes ao processo do aprendizado e à satisfação do aluno em contexto *on-line* pode se tornar um problema quando a avaliação se fixa em técnicas tradicionais constantes da avaliação clássica, que são facilmente transportadas para ambientes virtuais. Desta forma, vindo ao encontro dessa redução da concepção de avaliação a aspectos estatísticos, não é raro encontrar trabalhos científicos que centralizam as discussões sobre avaliação da aprendizagem *on-line* na apresentação de ferramentas de geração automática de relatórios de acesso. Nesse contexto, descrevem as funções de tutores no processo de avaliação, monitorando a aprendizagem dos alunos, lendo e categorizando as mensagens, acompanhando os acessos ao ambiente, elaborando o registro dos dados semanais ou mensais e representando esse processo de ensino e de aprendizagem a partir de gráficos, tabelas, etc.

Não se questionam as facilidades para acompanhamento e monitoramento das ações dos alunos trazidas pelo uso de recursos computacionais e o importante papel administrativo e organizacional dos tutores. Mas se a avaliação faz parte da ação pedagógica, possibilitando reflexão sobre a prática e a orientação sobre a tomada de decisões, em um processo contínuo, cumulativo e de compreensão da trajetória do aluno na construção de seu conhecimento, o professor não pode se afastar desse processo. Ainda, como o planejamento de ensino e a avaliação são ações construídas no cotidiano, resultantes do diálogo entre a teoria e a prática e da interação com os alunos e seus saberes, ao professor cabe ajudá-los a refletir sobre o que já sabem e sobre como um conhecimento pode se relacionar a outro, devendo ser parte presente e constante dessa relação.

Concordando com PMBCS (2009), acredita-se que o trabalho em equipe, envolvendo trocas de experiências, saberes diferenciados no que se refere ao uso de mídias digitais, pode romper fronteiras, ultrapassando certos significados tomados

como verdadeiros e estáveis. Desta forma, uma vez que o professor não pode se fazer representar, devem ser organizadas estratégias de elaboração e atualização do ambiente *on-line*, bem como de acompanhamento e avaliação das aprendizagens que não se limitem à geração de relatórios numéricos sem o registro das particularidades do percurso cognitivo dos alunos em formação.

Não se deseja a eliminação dos aspectos quantitativos. Nunes e Vilarinho (2006) também entendem que quantidade e qualidade não são excludentes, mas, sim, complementares. Em ambientes *on-line*, as informações quantitativas podem trazer subsídios aos professores, não somente no sentido de que um aluno não acessou um determinado conteúdo, mas que determinado fórum não foi acessado, ou que tal atividade não foi realizada pela maioria dos alunos, por exemplo. Essas informações devem ser consideradas pelo professor como subsídios que indicam a necessidade de retomadas ao planejamento do ensino e do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) utilizado. Ainda, relatórios de acesso permitem a elaboração de estratégias para que sejam resgatados alunos que não estão participando das atividades a distância. Assim, aliados a outras estratégias qualitativas, os dados quantitativos também podem auxiliar a minimizar/evitar a evasão de alunos.

## AVALIAÇÃO EM MOVIMENTO

O processo de avaliação é carregado de aspectos ideológicos presentes nas concepções educacionais, independentemente da modalidade de ensino ser presencial ou a distância; mas dependente do modelo de EAD adotado. Polak (2009) destaca que a estrutura conceitual da avaliação em educação a distância não se modifica, mas são alteradas circunstâncias como o momento (quando avaliar), as funções (por que e para que avaliar), os conteúdos (o que avaliar), os procedimentos e ferramentas (como avaliar) e os agentes (quem irá avaliar).

A complexidade da avaliação requer momentos e modos variados de coleta, análise e síntese das informações, do processo de ensino e de aprendizagem. Se no ensino presencial o professor privilegia, por exemplo, a aplicação de provas de múltipla escolha, ou restringe o resultado final da avaliação à média de várias provas, ou ainda somente divulga os resultados da avaliação no período final, no

AVEA muito possivelmente essa postura será potencializada. Também, se, no presencial, o professor pouco considera os resultados da avaliação como estratégia para rever seus métodos e materiais, ou se a correção detalhada não chega até o aluno, no ensino a distância dificilmente serão consideradas a qualidade das participações e as formas de realização de avaliação, que demandam diálogo contínuo com os alunos em formação e com o próprio plano de ensino, no exercício de ir e vir do planejamento para a ação. A questão que permanece é que o planejamento pode potencializar diferentes formas de ensinar e aprender e que a avaliação deve trazer indicativos tanto para o professor quanto para os alunos.

Grillo e Lima (2008) alteram a frase de Nóvoa “Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa” para “Diz-me como avalias e eu te direi como ensinas”. Seguindo essa corrente, a mesma frase poderia ser substituída por “Diz-me como avalias e eu te direi como será teu ambiente virtual, e vice-versa”. Justifica-se essa reescrita a partir de alguns princípios de avaliação também descritos por Grillo e Lima (*idem*):

- A avaliação configura todo o cenário pedagógico e explicita a prática desenvolvida: se a avaliação se procede de forma pontual, numa perspectiva de produto, e não de processo, o aluno participará somente das atividades que “valem nota” e dos questionários apresentados ao final de cada unidade temática e ocorrerão muitos silêncios virtuais nos espaços interativos. Se a avaliação se procede como processo, haverá o estabelecimento de uma rede social, com diferentes formas de avaliação além de provas e questionários, e também o diálogo como fonte para a avaliação.
- A avaliação está presente em toda a ação pedagógica: quando o professor planeja o ambiente virtual de uma disciplina, ele disponibiliza materiais, define recursos de comunicação e planeja atividades. Num processo proativo, faz um julgamento de como espera que as aulas transcorram e prepara o ambiente virtual. Contudo, como o planejamento e a avaliação são práticas construídas no cotidiano, deve-se aplicar o planejamento com plasticidade. Duarte (2007) observa que a atuação do professor deve ser flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino e de aprendizagem. Então, se o professor não altera sua prática e tampouco o ambiente virtual que apoia suas aulas, a avaliação dificilmente fará parte de toda ação docente.

O uso das tecnologias de informação e comunicação pode interferir no modo como o professor ministra e prepara sua aula, em como se comunica com a turma e avalia o processo de aprendizagem dos alunos. Concordando com Barilli (2006), centrar o uso do AVEA, que possui variados recursos de interação, para simplesmente aplicar testes “valendo nota” ao final de cada unidade de aprendizagem parece ser uma contradição.

A avaliação em movimento significa que esta pode ser uma prática diagnóstica, somativa e formativa, permitindo articulação entre o real e o possível, entre os objetivos previstos e os alcançados, e que deve considerar o contexto atual, que é multidisciplinar, hipertextual e multimidiático. Portanto, os recursos disponíveis em ambientes de ensino e de aprendizagem virtuais podem, pelo menos tecnicamente, auxiliar nesse processo.

## PLANEJAR PARA AVALIAR, AVALIAR PARA MELHOR PLANEJAR

Luis e Santiago (2010) destacam que a prática da avaliação da aprendizagem construída no processo formativo constituiu-se numa referência teórico-prática, caracterizando-se como inerente ao ensino, como análise da prática escolar. Nesse cenário, cabe citar PMBCS (2009, p.21) no que se refere à relação entre a teoria e a prática.

(...) Quando optamos por explorar um texto em vez de uma aula expositiva, fazemos essa escolha baseados em um planejamento e em uma avaliação.

Não são escolhas aleatórias, mas feitas com base em uma concepção de aprendizagem, do entendimento do que seja conhecimento, (...), ou seja, baseamo-nos na teoria, mas não em qualquer teoria.

Penna Firme (2010) destaca que a questão crucial da avaliação é descobrir o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações que sejam realmente utilizadas para reduzir incertezas, melhorar a efetividade e tomar decisões relevantes. Portanto, deve ser viável na sua realização e em seus propósitos, reforçando potencialidades e sucessos, em vez de somente registrar dificuldades e fracassos.

O uso de ambientes virtuais pode auxiliar na organização das aulas, ao representar um fluxo organizado/ordenado de ideias, de saberes, de tarefas, predeter-

minando o que será ensinado e aprendido. Mas, ao transpor o plano de ensino para o AVEA, não se deve engessar as aulas porque as ações de ensinar, de aprender e de avaliar, dependentes da interação entre professor, aluno e conhecimento, não são todas previsíveis. Da mesma forma, quando se utiliza um ambiente virtual para apoiar o planejamento de diferentes atividades, a formação de redes de colaboração e cooperação, de integração e interação, enfim, de uma rede social de aprendentes, ultrapassa-se a mera transposição do uso do giz e do quadro-negro para uma apresentação interativa, participativa e multilateral, que pode atender às singularidades dos alunos e do grupo.

Sabedores de que, quando se planeja bem, se avalia melhor; e quando se avalia com qualidade é porque houve um planejamento das ações didáticas visando ampliar as aprendizagens, como organizar o espaço virtual de um curso? O professor deve revisitar o plano de ensino, adequando o ambiente virtual para possibilitar a dinamicidade do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação. É componente desse movimento a presencialidade virtual, que também se estende aos alunos.

A presencialidade virtual do professor e dos alunos é fator importante para a construção do contexto da aprendizagem e se traduz na qualidade e na intensidade das interações estabelecidas no cenário coletivo do ambiente virtual. Dessa forma, a presencialidade não decorre simplesmente do estar conectado ao ambiente: está condicionada ao efetivo envolvimento com as atividades propostas. A visibilidade do professor está relacionada com o tipo de mensagem enviada, com o efeito que traduz no contexto virtual e com a contribuição para reduzir o isolamento e a evasão dos alunos. Deve, então, acompanhar as ações dos alunos, sendo um agente ativo na leitura e na análise das discussões, possibilitando *feedback* ao longo do curso. Desta forma, para além de uma sequência ordenada de conteúdos, o professor modela o curso também por meio da sua presença, de seu comportamento e de sua participação, do retorno dado aos alunos, criando oportunidades de aprendizagem e revendo suas estratégias de ensino e de avaliação, sempre que necessário.

A visibilidade do aluno também está relacionada às respostas, às produções e à sua participação no ambiente virtual. Envolve habilidades, comportamentos, elaboração e aceitação de críticas, atendimento aos prazos preestabelecidos para a realização das atividades, respeito à coletividade, dentre outros, que gradativa-

mente vão contribuindo para a consolidação de sua autonomia. A aprendizagem, percebida como própria do sujeito, implica valorizar o papel da interação com o meio social, pois a construção e reconstrução do conhecimento dependem da presença e da interação com o outro.

A escolha das ferramentas e a dinamicidade das atividades fazem com que se retome a frase “Diz-me como avalias e eu te direi como será teu ambiente virtual, e vice-versa”. Se o plano de ensino é estanque e engessa a prática pedagógica, se as aulas são centradas na fala do professor, e a avaliação é baseada em provas e testes de múltipla escolha, possivelmente as unidades temáticas no ambiente virtual estarão baseadas, por exemplo, em textos e videoaulas, farão pouco uso de recursos de comunicação e maior uso de questionários, muitos corrigidos automaticamente e divulgados imediatamente pelo ambiente. Essas ações não deveriam se sustentar nos ambientes virtuais devido à riqueza das ferramentas de comunicação e das muitas possibilidades de diálogos em rede.

Se a avaliação se processa de forma ininterrupta, permitindo uma regulação contínua durante o processo, o ambiente virtual muito provavelmente fará uso de diferentes espaços de interação e integração. Poderão ser utilizados fóruns, glosários, diários, *blogs*, editores de textos colaborativos, atividades de autoavaliação e portfólios, por exemplo, com *feedback* constante do professor, mostrando a dinamicidade do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nessa concepção de avaliação, se reconhece a dificuldade do professor de responder a todas as mensagens, de comentar todos os trabalhos, de fornecer *feedback* em tempo hábil. Na prática, quando há muitos alunos, se sabe que o retorno individual torna-se trabalhoso. Nesse sentido, conforme PMBCS (2009) e Pilotto (2005), individualizar não se constitui em atender, ou enviar uma mensagem a cada aluno isoladamente; mas sim “pela multiplicidade de possibilidades da intervenção docente considerando os múltiplos ritmos de aprendizagem. É justamente essa multiplicidade das capacidades de aprender que representa a riqueza potencial do *feedback*” (PMBCS, 2009, p.116). Nos ambientes virtuais, os fóruns de discussão permitem essa ação de comunicação entre as aprendizagens e o ensino, podendo se constituir como um processo de retroalimentação onde as questões são apresentadas e discutidas com todos os alunos.

A autoavaliação é outro instrumento importante para o aluno avaliar seu desempenho baseado nos objetivos e indicadores de aprendizagem da disciplina, e não

deve ser entendida como atribuição de uma nota ou conceito. Nunes e Vilarinho (2006) consideram-na como elemento-chave para alunos e professores conscientizarem-se de suas dificuldades e conquistas. Muitos ambientes virtuais possuem o recurso de diário, que são individuais, que poderiam ser utilizados para a elaboração e o acompanhamento da autoavaliação pelos alunos e professor, por exemplo.

Os ambientes virtuais, em sua maioria, disponibilizam recursos e serviços que permitem coletar informações sobre as necessidades e características dos alunos, sobre o processo de aprendizagem dos mesmos como um todo, e também individualmente. Cabe aos professores propor diferentes atividades de avaliação com criatividade, inovando nos procedimentos de acordo com a turma, os objetivos pedagógicos, os prazos, a finalidade daquela avaliação. Para tanto, as atividades propostas devem estar bem definidas, claras e completas no que se referem, também, aos recursos *on-line* que irão apoiá-las. Por exemplo, se uma discussão deve ocorrer num determinado fórum, esse precisa ter sido criado com antecedência, bem como as regras de participação. Se um trabalho deve ser entregue até dia tal, deve ser criada uma sala de entrega com essa restrição, por exemplo. Ainda, buscando essa clara apresentação, deve-se determinar se os alunos podem entregar trabalhos além do prazo definido, se há alguma limitação no que refere ao tamanho e formato do arquivo, se é para ser feito individualmente ou em grupos, se há decréscimo na nota, etc. Portanto, além de definir se é para citar, exemplificar, descrever, discutir, analisar, etc., devem-se explicitar os critérios e procedimentos avaliativos.

Moore (2007) explica as expectativas de alunos de educação a distância a partir do que eles dizem esperar em termos de avaliação e *feedback* das tarefas propostas (p.150):

- avaliação justa e objetiva;
- respeito ao trabalho desenvolvido;
- explicação e justificativa da nota dada;
- indicação clara de como podem melhorar em termos de respostas específicas às perguntas e em geral;
- incentivo e renovação da confiança a respeito de sua capacidade e progresso;
- críticas e conselhos construtivos;
- oportunidade para responder, se desejado;
- resposta na ocasião certa (isto é, antes da próxima tarefa a ser entregue).

Satisfazer a esses critérios requer tempo e dedicação por parte do professor. Portanto, o planejamento do tipo, variedade e quantidade de atividades no ambiente virtual deve estar de acordo com a proposta de avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto nº 5.622/05). Devendo ser concebida no contexto mais amplo de Educação, requer elementos fundamentais também exigidos na educação presencial, tais como: concepção pedagógica, metodologia, conteúdo, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, entre outros, pautados pela construção da autonomia, pela inclusão social e pelo respeito à diversidade.

Os diferentes modelos de EAD ditam regras no que se refere ao número de alunos por curso, à equipe de apoio, à formação docente para uso das tecnologias, à inclusão digital dos alunos, que afetam, conseqüentemente, a decisão pela quantidade, variedade e tipos de procedimentos avaliativos. Assim sendo, deve-se estruturar uma metodologia de avaliação do fazer pedagógico e da aprendizagem dos alunos, de acordo com o modelo de EAD adotado.

No que se refere também à modalidade presencial, o uso das tecnologias não deveria alterar a percepção de professores e de alunos sobre o processo de ensinar, de aprender e de avaliar. Entretanto, o que se observa em cursos de formação docente é um certo encantamento pelas possibilidades de uso dos variados recursos de ambientes virtuais, e não pelas diferentes possibilidades de uso de cada recurso. O resultado é que o ambiente fica parecendo um simples mostruário de recursos *on-line*, e não efetivamente um ambiente de interação onde tanto o professor quanto seus alunos podem perceber suas trajetórias de aprendizagem.

Dize-me como avalias e eu te direi como será teu ambiente virtual.

Dize-me como é teu ambiente virtual e eu te direi como avalias.

## REFERÊNCIAS

BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa. (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006, p.153-170.

DUARTE, Rosângela de Abreu Amadei. Monitoria em educação a distância: apoio e interlocução no processo ensino-aprendizagem. In: SCHOLZE, Lia *et al.* (Org.). *Escola de gestores da educação básica: relato de uma experiência*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p.171-183.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. Avaliação no contexto educacional online. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa. (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006, p.171-181.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Dimensões conceituais e operacionais da avaliação. In: GRILLO, Marlene *et al.* (Org.). *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.67-82.

LUIS, Suzana Barrios; SANTIAGO, Maria Eliete. Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. In: SIMPÓSIO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA, 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1993. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0885589165170.doc>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

MOORE, Michael G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Avaliação da aprendizagem no ensino online: em busca de novas práticas. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa. (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006, p.109-121.

PENNA FIRME, Thereza. Os Avanços da Avaliação no Século XXI. Disponível em <<http://www.cenpec.org.br/modules/editor/arquivos/c8a0633f-4d01-eae6.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

PILOTTO, Fernando G. Ensino, avaliação e educação a distância. In: OLIVEIRA, Celmar Corrêa de; PILOTTO, Fernando Gonçalves. *Educação a distância em processo*. Porto Alegre: C. C. O / F. G. P/ Evangraf, 2005, p.85-94.

PMBCS, Província Marista Brasil Centro-Sul; SANDI, Flávio Antônio; CHIQUITO, Ricardo Santos. *Projeto Marista para Planejamento e Avaliação*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção currículo em movimento; v. 5)

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.153-160.



## 6. O USO PEDAGÓGICO DO CINEMA: estratégias para explorar e avaliar filmes em sala de aula

*Helena Sporleder Côrtes*

*Cada canal de comunicação codifica a realidade de maneira diferente e influi de forma surpreendente no conteúdo da mensagem comunicada. Um meio não é somente um envelope que contém uma carta: é, em si mesmo, uma importantíssima parte da mensagem.*

*(CARPENTER, E. Los nuevos lenguagens en el aula sin muros. Barcelona: Laia, 1974)*

O 'fantasma' da avaliação da aprendizagem costuma rondar o planejamento de ensino dos professores, desde que se passou a perceber a importância da educação escolar – para 'bem ensinar' é preciso avaliar o que o aluno efetivamente 'aprendeu'... Como não há receitas prontas que se apliquem à vida real que professores e alunos vivem na sala de aula, garantindo o sucesso do ensino e, por via de consequência, da aprendizagem, a questão cresce de importância, constituindo um permanente foco de debate na área educacional.

Como avaliar o desempenho do aluno, portanto, é matéria básica de preocupação na escola, qualquer que seja o nível ou modalidade de ensino, em todas as áreas do conhecimento. Quando pensamos em avaliação escolar, no entanto, ge-

ralmente selecionamos os conteúdos de ensino a serem avaliados – especialmente os conteúdos *conceituais* (COLL, 1998), isto é “o que se deve saber” – a partir de uma lista variada de materiais que tenham sido objeto de estudo e reflexão anterior: livros, apostilas, pesquisas, textos retirados da internet ou reprografados, anotações de aula, enfim, materiais “escritos”. Mesmo os chamados conteúdos *procedimentais* (*idem*), que envolvem modos de operar em relação a algo, ou seja, “como se deve fazer”, e que também habitam o cotidiano da sala de aula, são, via de regra, igualmente orientados por materiais gráficos/escritos que antecedem ou sucedem a proposta de ensino dos procedimentos e/ou operações correspondentes.

Assim, apesar da gama de recursos e instrumentos audiovisuais disponíveis hoje para apoio ao ensino, na *web*, na TV, no cinema, no vídeo, a observação parece indicar que raramente os professores os utilizam, mesmo quando a intenção seja o trabalho com os conteúdos *atitudinais*, que sinalizam “como se deve ser” (*ibidem*), e que envolvem a construção de valores e atitudes. E essa, talvez, constitua a área de maior complexidade, na tarefa da educação escolar, desde que, já há muito tempo, Bloom *et al.* (1974) a chamaram de ‘domínio afetivo’ do comportamento humano...

Dessa forma, o uso didático das tecnologias audiovisuais contemporâneas vem sendo também desconsiderado sob a perspectiva de que tais elementos devam, por conta de integrarem o processo de ensino, integrar igualmente sua proposta de avaliação da aprendizagem. Como se a leitura da imagem não necessitasse ser avaliada, tal como se avalia a leitura da palavra escrita, costumamos avaliar nossos alunos em termos de sua competência de compreensão de um texto, mas negligenciamos a avaliação de sua competência de compreensão de uma pintura, de um programa de TV ou de um filme...

Ainda que reconheçamos a força da tradição cultural de base oral e escrita que caracteriza há séculos a educação escolar ocidental, a riqueza audiovisual do mundo de hoje exige cada vez mais enfaticamente da escola a ampliação de seus padrões conceituais: se é fato que a base sobre a qual se organizam os currículos escolares se define a partir da habilidade de ler e escrever na língua pátria, juntamente com a capacidade de lidar com os números e cálculos matemáticos, também é verdade que o acesso a outras linguagens e formas de expressão favorece ao aluno as condições de desenvolvimento de uma maior abertura perceptual e, por via de consequência, de uma formação culturalmente mais qualificada.

Segundo sugere Machado (2006), o propósito da utilização de filmes, programas de TV ou outros produtos culturais no ensino – músicas, peças teatrais, pinturas, esculturas – é, não só sensibilizar, tematizar e discutir questões associadas ao currículo escolar, mas ampliar os horizontes dos alunos, colocando-os em sintonia com essas outras linguagens e formas de expressão. Desse modo, os estudantes podem perceber a complexidade das manifestações artísticas, na produção cultural humana, compreendendo igualmente suas múltiplas possibilidades de expressão e leitura.

A possibilidade de encaminhamento da leitura de imagens, particularmente, é reveladora deste potencial, pois

(...) as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual (HERNANDEZ, 2000, p.133).

Se, como destacam Penharbel e Alves (2009), as imagens invadem intensamente o cotidiano de todos os alunos, sob diferentes formas, às vezes estranhas e ousadas, despertando-lhes o olhar e os sentidos, causando-lhes inquietações e levando-os à busca do desconhecido, é necessário

promover a capacidade de compreensão do aluno, para que ele, diante deste universo de imagens, possa saber cada vez mais, sentir, ver, olhar, aguçar a percepção, ter vontade de descobrir, de falar com o outro sobre o que viu; saber fazer associações com o que está vendo e vivendo; enfim, encontrar na leitura da imagem um elemento revitalizador de sua aprendizagem. (PENHARBEL; ALVES, 2009, p.794).

Trabalhar o cinema na sala de aula, explorando com o aluno, este outro universo de conhecimento e emoções que pode expandir sua capacidade de perceber e compreender o mundo em que vive, implica, portanto, a necessidade de avaliar se esta percepção se desenvolveu e encaminhou a compreensão pretendida, o que demanda o estabelecimento de um plano de ação pedagógica capaz de sustentar a exploração didática e a correspondente avaliação das atividades de aprendizagem decorrentes da 'leitura' do filme assistido.

Todavia, tanto quanto um texto não é um amontoado de frases ou palavras desconectadas, pois que tem uma estrutura formal que lhe garante sentido, uma

imagem (estática ou em movimento) igualmente é estruturada com base nos elementos que a compõem (a cor, a luz, por exemplo), e nos princípios que a fundamentam (o movimento, o equilíbrio, o ritmo, entre outros), o que permite que, tal como o texto, a imagem também possa ser ‘lida’.

Assim, como ensina Pillar (1999), a leitura depende do que está *em frente* e *atrás* dos nossos olhos, pois, no ato de ler, entrelaçam-se as informações do objeto (suas características de forma, cor, localização), com as informações do leitor (seu conhecimento prévio do objeto, sua capacidade de imaginação, suas inferências). Em outras palavras, ler corretamente e interpretar adequadamente são atividades que mantêm relação direta com a qualidade do *objeto de leitura* e com as competências do *sujeito leitor*.

Na medida em que o exercício frequente do contato com filmes diversos (em especial, aqueles que não seriam ‘escolhidos’ voluntariamente) pode desenvolver nos alunos novas/mais amplas competências críticas e reflexivas, igualmente ampliando-lhes o *background* cultural, a escola deve estimular o seu uso, uma vez que desse modo estará expandindo os horizontes da leitura do mundo que lhe cabe ajudar a construir junto aos estudantes. Assim, há que incorporar o cinema/o vídeo/a televisão ao trabalho docente, mas, para tanto, há que necessariamente compreender a ‘gramática’ da linguagem audiovisual para poder dela fazer uso pedagógico, num processo de ‘alfabetização imagética’ que permita explorá-la a contento, nesse sentido.

Por conta disso (e pensando também na necessidade de abarcar como recursos educativos todas as tecnologias hoje disponíveis), Sampaio e Leite (2000) defendem a necessidade de uma ‘alfabetização tecnológica’ do professor contemporâneo, a fim de que esteja preparado para lidar com os novos recursos de comunicação e informação em seu cotidiano profissional:

Assim como, durante séculos, a alfabetização tem sido fator de socialização, inserção no mundo e interpretação deste, hoje, torna-se cada vez mais importante uma alfabetização audiovisual (Demartini, 1993), uma educação para a mídia (Belloni, 1991), enfim, uma alfabetização tecnológica para interpretação e ação crítica junto às novas tecnologias e formas de comunicação. (SAMPAIO; LEITE, 2000, p.14).

Este novo e necessário processo de alfabetização, segundo as autoras, refere-se, não só à capacidade de os professores lidarem com as novas tecnologias

e interpretem adequadamente sua linguagem, como distinguem ‘como’, ‘quando’ e ‘por que’ são importantes e devem ser usadas. Estar ‘tecnologicamente alfabetizado’, portanto, envolve “o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas” (*idem*, p.75), o que significa que o professor deve aproximar-se das várias mídias, conhecê-las em suas características e modos de funcionamento, para ter, assim, condições de inseri-las criticamente no fazer pedagógico.

Entre as mídias audiovisuais contemporâneas, o cinema é um velho conhecido de alunos e professores: ‘novas’, hoje em dia, seriam consideradas as possibilidades de acesso e reprodução aos materiais fílmicos, já que, por um lado, a programação das emissoras de TV (em especial, a cabo e/ou satélite, que geralmente os transmitem até sem interrupção), a profusão de locadoras de DVDs e as cômodas salas de cinema que se localizam nos sempre movimentados *shopping centers* têm ampliado decisivamente o contato do público com o cinema. Por outro lado, o barateamento e a democratização dos aparelhos de produção, gravação e edição desses materiais (e sua interface cada vez mais ‘amigável’) vêm trazendo maior facilidade a seu uso e operação – câmeras, gravadores e DVD *players*, *softwares* específicos ‘baixados’ da internet, quase todos esses recursos estão presentes na maioria das residências e das escolas urbanas.

Filmes, nesse sentido, são parte da experiência de quase todo mundo, porém, abrir o ambiente escolar para o uso de materiais provenientes de outras áreas de produção cultural envolve algumas dificuldades, sendo, talvez, a primeira delas justamente a exigência de o professor familiarizar-se com o modo de operação das linguagens envolvidas, para poder explorar didaticamente estes produtos: é necessário não só conhecer suas características intrínsecas – o conteúdo específico do filme, vídeo ou programa de TV selecionado – mas compreender seu modo de produção e operação, a fim de melhor estabelecer suas condições de funcionamento como recurso educativo/de ensino.

Mas a complexidade inerente à forma de expressão audiovisual deve ser considerada, se o que se pretende é empreender uma análise do conteúdo e/ou da estrutura de materiais dessa natureza. Narrativas visuais, no cinema ou na TV, propõem uma interface diferenciada, em relação às narrativas literárias:

O que se capta, em primeiro lugar, é o *contexto demonstrativo*, em vez de um contexto verbal: percebe-se pela vestimenta, caracterização e comportamento dos personagens, pelo lugar onde estão, por seus gestos e expressões faciais, se se trata de um drama ou comédia, em que época se desenvolve o enredo, enfim, de que modo o espectador está sendo convidado a fruir aquele conjunto de significados visuais componentes de uma trama. Cada cena comporta um peso visual e auditivo, este dado pela trilha sonora, que se comunica imediatamente, sem necessidade de palavras. A imagem tem, portanto, seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com seu leitor. (PELLEGRINI, 2003, p.15-16).

Nessa perspectiva, a autora destaca a necessidade de entendimento das profundas transformações que se fizeram sentir nos modos de produção e reprodução cultural, desde a invenção da fotografia e do cinema, trazendo alterações decisivas sobre os modos de olhar e perceber o mundo, a ponto de influenciarem também o próprio texto literário – no texto ficcional, por exemplo, as noções de tempo, espaço, personagens e narrador, elementos que estruturam a forma narrativa, hoje estariam reorganizadas dentro de novos parâmetros rítmicos e estilísticos, ‘incorporando’, de certo modo, algumas das características da linguagem audiovisual: certas narrativas contemporâneas parecem descrever apenas uma sequência de ‘tomadas’, enumerando caoticamente “fragmentos de objetos, vestígios de paisagens, traços de corpos e rostos humanos: *flashes, takes, shots*; trata-se de um *estilo imagético*, digamos assim, visceralmente ligado à linguagem cinematográfica e televisiva” (*idem*, p.29).

Narrativas audiovisuais geralmente se impõem sobre as literárias, no gosto dos jovens e adolescentes, pois as características da linguagem midiática têm potencial mobilizador mais expressivo, até porque são produzidas para operar de forma muito peculiar, e é exatamente nesse seu *modus operandi* que reside a força da linguagem audiovisual, já que ela “seduz, mais que convence; aciona mecanismos mentais e emocionais, muito mais que racionais e lógicos; seu apelo primário é dirigido à emotividade, não à razão” (CÔRTEZ, 2003, p.63).

Fazendo ‘sentir’, mais (ou antes) do que ‘entender’, a linguagem imagética pode ampliar também as condições de mobilização para aprender. Sob essa ótica, Ferrés (1998, p.16) destaca o fato de que a linguagem televisiva (ou cinematográfica) “é dirigida a determinados esquemas mentais, capacidades cognitivas, estruturas perceptivas e sensibilidades previamente existentes no indivíduo”, mas,

ao mesmo tempo, tem o poder de potencializar e modificar tais esquemas, capacidades, estruturas e sensibilidades, o que revela sua força para formar/transformar eventualmente a percepção dos valores imbricados nas narrativas audiovisuais.

Considerando, assim, o amplo acervo do material cinematográfico existente, o fácil acesso hoje disponível aos instrumentos de reprodução dos filmes e o expressivo potencial mobilizador da linguagem audiovisual, o professor passa a contar com um recurso didático ímpar, e pode incorporar o cinema à lista dos seus materiais de ensino. Independente de sua área de atuação, em especial no Ensino Superior, o docente tem à mão um poderoso aliado, desde que se disponha a selecionar adequadamente o material a utilizar e explorar: o critério essencial da escolha deste ou daquele filme é pautado pelas finalidades pedagógicas que balizam a organização de seu plano de ensino – “o quê” usar depende, assim, essencialmente, de “para quê” será usado...

Filmes que discutem questões diretamente relacionadas aos conteúdos conceituais da disciplina ou área de estudo, e/ou que descrevem operações envolvidas entre as competências procedimentais necessárias, e/ou, ainda, que envolvem valores definidos como desejáveis, em termos atitudinais, devem ser os selecionados, independente do gênero a que pertençam ou da época de sua produção. Assim, documentários científicos ou jornalísticos, filmes antigos ou *blockbusters*, curtas ou longas metragens, produções nacionais ou estrangeiras, todos têm seu lugar garantido, se o princípio da adequação aos objetivos de ensino for obedecido.

Ampliando o raio de visão dos alunos e colocando-os em sintonia com a produção cinematográfica, é possível sensibilizar, apresentar, tematizar, argumentar e discutir questões previstas nos projetos curriculares de praticamente todos os cursos, pois que ‘a matéria do cinema é a vida’, em todas as suas manifestações – dificilmente alguém poderia afirmar não usar o cinema como recurso pela inexistência de um filme apropriado para o seu campo de conhecimento... Vale lembrar, aqui, talvez antes de tudo, que os conteúdos do ensino, em todas as áreas, não são apenas os conceitos e princípios científicos que as sustentam, mas também (e principalmente!) os valores que dão sentido à ação humana... Por isso,

trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos,

aos mais sofisticados e ‘difíceis’, os filmes têm sempre algum possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2003, p 12).

Sob esse prisma, se é fato que ‘não há texto sem contexto’, a contextualização da proposta é o primeiro passo a empreender: a mensagem fílmica aborda um determinado conteúdo que é fonte de informação (e formação), mas, dada a linguagem específica dos materiais audiovisuais, tal conteúdo se expõe/propõe à recepção e discussão sempre de maneira socialmente situada. A relação entre o texto cinematográfico e suas condições de existência e uso acontece numa situação comunicativa que é definida por diferentes contextos, como explica Casetti (In CHAGAS, s/d, p.2), quais sejam:

o texto comunicativo (constituído por uma série de discursos); o contexto circunstancial de um texto (constituído por sua colocação espaço-temporal); o contexto existencial de um texto (constituído por horizontes, saberes e práticas sociais); o contexto institucional de um texto (âmbito institucional); o contexto transtextual (os referentes textuais); e o contexto de ação (atores, estados psicológicos e ações).

A natureza plural do texto é composta de discursos que constituem a situação comunicativa, e o contexto também comunica. Assim, o texto fílmico e os vários contextos apontados se entrecruzam, numa rede de saberes que pode enriquecer, não apenas a experiência de fruição da obra (a construção individual de significados e o seu compartilhamento), mas também sua exploração didática (a discussão/reflexão coletiva capaz de reconstruir o sentido da experiência de aprendizagem vivenciada). Usado na instituição escolar, o filme vai ser mediado por todos estes fatores contextuais, ressalta ainda o autor; por isso, um filme produzido para o cinema comercial e consumido como recurso didático, tal como um mesmo objeto que mudasse de pele, pode transformar uma produção comercial exitosa num documento de reflexão crítica, pois, já ressaltava Jacquinet (1999, In CHAGAS, s/d), é o dispositivo de *uso pedagógico* que lhe confere valor *formativo*. Há materiais audiovisuais especificamente concebidos para a função de ensinar, e há os que não foram produzidos para esse fim, integrantes do chamado ‘circuito comercial’, geralmente, os mais utilizados/utilizáveis, quando se pretende ampliar o grau de intimidade do estudante com outras formas de expressão da cultura – e, nestes casos, volta-se a ressaltar que as finalidades educacionais são as definidoras da escolha do material a utilizar.

Isso posto, cresce de relevância a necessidade de discutir a articulação do inegável potencial motivador representado pela linguagem cinematográfica, às condições de avaliação da aprendizagem que ela pode encaminhar, nas diferentes disciplinas e situações em que for utilizada, em especial, na Educação Superior.

Talvez, para tanto, em primeiro lugar, devamos delinear didaticamente o fio condutor do uso de recurso de ensino tão atraente, a partir da premissa de que o ato de avaliar é uma atividade complexa. Luckesi (1996) já o definia, *grosso modo*, como o indicativo da atribuição de um determinado valor ou qualidade a um objeto, com vistas à tomada de uma posição a seu favor ou contra ele, o que conduz a uma decisão: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. Por isso,

a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1996, p.93).

A utilização do cinema como recurso em sala de aula deve, sob essa perspectiva, ser ‘avaliada’ e, não, apenas ‘verificada’, em termos da presença maciça dos alunos ou das suas superficiais indicações de ‘gostei’ ou ‘não gostei’ da atividade. Para efetivamente avaliar a (provável) aprendizagem decorrente de uma situação de uso do cinema no ensino, é preciso planejar cuidadosamente as estratégias de ação pedagógica que, em seu conjunto, deverão encaminhá-la, sendo o filme ‘um’ dos recursos selecionados para tanto. Assistir a um filme, então, será ‘uma’ entre as variadas e desafiadoras atividades que o professor deve definir para organizar seu trabalho docente, sempre buscando

criar situações-problema que estimulem a mobilização dos saberes trabalhados e que, por sua crescente complexidade, exijam a interlocução do aluno com os colegas, com a realidade, com demais professores e especialistas, com outras fontes. (DE SORDI, 2001, p.179).

Definidas essas questões, o professor se depara com a operacionalização do trabalho, o que demanda organizá-lo na perspectiva de toda atividade pedagógica, isto é, pressupondo um planejamento criterioso dos passos a serem empreendidos. A busca do aproveitamento adequado e competente de um filme como recurso de ensino envolve – depois da observação de alguns cuidados sob o

aspecto prático, como o exame e a testagem dos equipamentos e a organização prévia das condições de infraestrutura da sala de projeção – a preparação do ‘clima favorável’ para a exibição da obra, de modo que se estimule a curiosidade em conhecer e/ou o interesse em participar.

Nesse sentido, é importante responder a perguntas essenciais à identificação e contextualização da obra, buscando situá-la no tempo/espaço de sua produção, além de articulá-la à proposta pedagógica da disciplina/área de estudo: qual o título (original e ‘traduzido’) do filme selecionado? É um documentário? Um filme de ficção? Qual o seu país de origem? Qual o ano de sua produção? Quem é o diretor? Quem é o roteirista? Quem são os produtores? Quais são os principais atores? O filme participou de algum festival da área? Recebeu alguma indicação ou prêmio? Está (ou esteve) em cartaz, atualmente (recentemente)? Por que vamos assisti-lo? Em que medida ele se relaciona com nossos estudos? Estas perguntas podem ser respondidas pela leitura prévia da ficha técnica do filme escolhido (obtida na própria embalagem do DVD) e/ou em múltiplos *sites* e *blogs* de cinema (os quais, inclusive, apresentam sugestões e comentários críticos que muitas vezes ampliam as possibilidades de identificação, contextualização e exploração da obra). É fundamental que se registre, no entanto, que tais informações são de caráter geral – o professor não pode pré-interpretar ou pré-julgar o filme, ao fornecê-las, sob pena de esvaziar de sentido a atividade proposta.

O passo metodológico seguinte, talvez o mais importante, é promover a exibição, encaminhando, então, a ‘leitura’ posterior. Aqui, o professor pode, como propõe Morán (2000), determinar diferentes atribuições aos alunos, quando da projeção do filme (aqueles que anotarão as cenas mais marcantes, ou as imagens mais significativas, ou o papel da música e dos efeitos especiais, ou a caracterização física e/ou psicológica dos personagens), definindo-as no sentido estreito de sua relação com os objetivos educativos previstos – e, aí, isso terá que ser proposto e esclarecido *antes* do desenvolvimento da atividade, e avaliado nesta perspectiva, *durante* e *depois* da exibição.

O autor sugere também que o uso didático do vídeo (ou, no caso, do cinema com essa finalidade) pode ter funções diferentes, dentre as quais destacamos algumas de maior relevância para os propósitos desta reflexão.

Assim, um filme pode ser exibido com vistas à *sensibilização* dos alunos para o estudo de determinado tema – ancorados na força mobilizadora da emoção

que a linguagem audiovisual utiliza, filmes ‘tocam’ as pessoas, sensibilizando-as e abrindo-lhes novas perspectivas de percepção e ação sobre as questões humanas. Valores relevantes (honestidade, honra, integridade, responsabilidade, etc.) e atitudes positivas correlatas (generosidade, solidariedade, respeito, por exemplo), são claramente percebidos por serem abordados através de uma narrativa completa, uma história que é técnica e artisticamente concebida com a intenção precípua de atingir nossa sensibilidade.

Os filmes se realizam em nosso coração e em nossa mente, menos como histórias abstratas e mais como verdadeiros mundos imaginários, construídos a partir de linguagens e técnicas que não são meros acessórios comunicativos, e sim, a verdadeira estrutura comunicativa e estética de um filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história filmada. (NAPOLITANO, 2003, p.7).

Tal como realça Machado (2006), a Sétima Arte é capaz de ensinar muitas lições ‘no escurinho do cinema’ (ou da sala de projeção, na escola), pela força das imagens e pela multiplicidade de recursos técnicos de que se utiliza – o roteiro, a cenografia, a música, a interpretação dos atores, os efeitos sonoros e visuais, os figurinos, a direção de arte são apenas alguns dos tópicos organizados para dar vida e argumentos que consolidam a proposta de uma obra cinematográfica.

Um filme com potencial expressivo para atingir diretamente a sensibilidade dos alunos em relação a certos valores/atitudes ou temas relevantes para estudo pode revelar, talvez, como sugere Morán (2000), o uso mais importante do cinema como recurso de ensino: despertando a curiosidade e a motivação, facilita o desejo de aprofundar as questões levantadas, abala possíveis resistências e preconceitos construídos a partir do senso comum e estimula a vontade de aprender.

Outra função capital para a escolha de um filme no ensino é a da *ilustração* dos conteúdos em desenvolvimento – ajudando a compor cenários desconhecidos dos alunos, o cinema é um manancial inestimável de contextualização do tempo e do espaço, no passado, no presente ou no futuro. O trabalho com os fatos e personagens que compuseram a história da humanidade, ou a indicação da localização contextualizada de povos e países distantes, serve não só ao óbvio ensino de História e Geografia, como permite a inserção de outros e variados elementos passíveis de exploração por inúmeras disciplinas curriculares, na medida em que contextualiza, ilustra e ‘dá vida’ ao conteúdo de ensino – sempre tendo em vista a necessidade de reconhecer (e, portanto, advertir) que o filme é uma obra *autoral*,

sempre baseada na visão parcial de seus realizadores. Daí porque seja importante lembrar que o professor deve chamar a atenção para o fato de que “Todo passo, no processo de análise de materiais audiovisuais, envolve transladar. E cada translado implica decisões e escolhas. Existirão sempre alternativas viáveis às escolhas concretas feitas” (ROSE, 2002, p.343). Assim, o que é deixado de fora pode ser tão importante quanto o que foi incluído na obra – e essa, provavelmente, seja uma das características que confere tanta força mobilizadora à discussão reflexiva deste tipo de material.

Apresentando o registro da realidade em detalhes preciosos (como nos documentários), ou (re)construindo essa realidade pela ficção, o cinema é uma mídia ímpar para a ilustração do mundo já vivido pelos homens e para as possibilidades de antever sua vida, numa articulação permanente entre o ‘fato’ e o ‘ficto’, capaz de (re)dimensionar a percepção dos alunos e enriquecer o trabalho pedagógico em todas as áreas do conhecimento.

A terceira função a destacar, aqui, como sugestão para o uso didático do cinema, é a sua possibilidade de ser proposto como recurso de *fixação e/ou integração* do conteúdo de ensino, isto é, para formar ou fixar conceitos em estudo, e/ou para integrá-los sob uma perspectiva mais ampla a questões com que mantenham algum tipo de relação. Nesse caso, quando aborda adequadamente alguns dos conteúdos conceituais específicos da disciplina, o filme pode orientar sua percepção e interpretação na direção desejada: os elementos e modo de operação próprios da linguagem audiovisual colaboram decisivamente para que certos conceitos sejam mais compreensíveis, facilitando sua articulação com outros contextos e situações. A busca de uma abordagem interdisciplinar, tão cara aos educadores contemporâneos, pode ser estimulada pelo uso criterioso de materiais fílmicos que a encaminhem – o mediador competente incentivará que os vários conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, possivelmente imbricados na obra selecionada, constituam os ‘fios’ necessários à tessitura de uma compreensão consistente e plural, desenvolvendo a postura crítica dos estudantes. É justamente na rede de saberes articulados que o caracteriza, “que o cinema, como instrumento e objeto da ação pedagógica, pode atuar na construção da experiência da significação” (CHAGAS, s/d).

Se associado ao uso do vídeo no ensino (hoje, seu suporte mais comum), muitas outras funções podem ser atribuídas ao filme com recurso pedagógico.

As indicadas servem apenas de referência inicial para a exploração didática do cinema em termos mais generalizados, isto é, pensando-se em abarcar indiscriminadamente os múltiplos campos de conhecimento que circulam na área da formação acadêmica. Assim, outras funções, como as de ‘simulação’ ou de ‘produção’ (MORÁN, 2000) estariam relacionadas especificamente ao uso do vídeo e teriam maior vez e melhor voz, por exemplo, em aulas que envolvessem experimentos de Física ou Química, ou na preparação profissional de cineastas e jornalistas.

O que é fundamental para o encaminhamento dos procedimentos de avaliação a serem selecionados, quando do uso do cinema sob o aspecto didático, é que o professor esteja consciente dos fins educativos a perseguir, podendo, a partir daí, levantar alternativas que, mesclando estas diferentes funções – ou, quem sabe, criando outras, diferentes – sejam capazes de responder às necessidades de seu projeto de ensino. Seja para informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar ou reforçar conteúdos, facilitar a compreensão ou aplicar os conteúdos trabalhados sob uma nova perspectiva de expressão, o filme é um recurso que pode ser didaticamente aproveitado e, por isso, sua utilização em sala de aula precisa ser avaliada.

A avaliação da aprendizagem, como já se indicou, é processo complexo que se desdobra em variadas estratégias de ação, conforme as características e especificidades correspondentes à área e/ou disciplina em que se desenvolve, e tem como ‘pedra de toque’ a consciência de que o encaminhamento das finalidades educacionais pretendidas deve ser avaliado ao longo do *processo* de ensino, tanto quanto se vai avaliar o *produto* final que deve ser alcançado.

Sob esse enfoque, Zabala (1998) sugere uma estratégia de avaliação que seja *inicial/reguladora*, desdobrando-a processualmente até uma *final/integradora* (o autor usa esses termos, ao invés dos já convencionais ‘avaliação diagnóstica’, ‘avaliação formativa’ e ‘avaliação somativa’, por entender que explicam melhor as características de adaptação e adequação inerentes ao processo de acompanhamento do progresso do ensino, respondendo melhor ao *por que avaliar?*).

Assim, ao abordar *o que avaliar*, quando propõe a avaliação de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, o autor indica que os conteúdos conceituais podem ser mais bem avaliados quando se oportuniza também a expressão verbal, e não apenas a escrita (tal como se percebe que, ao falar, as pessoas necessitam do gestual, das mãos, para se explicarem melhor, ‘falar sobre’ algo permite maior organização e compreensão da mensagem). Por isso, a exibição de um filme, com

qualquer das funções que se tenha previamente definido, pode ser mais bem aproveitada se encaminhar um debate ou discussão posterior.

Para tanto, um bom roteiro de questionamentos, estruturado de modo a fazer emergir os conceitos envolvidos, pode fazer a diferença, na boa exploração didática de materiais fílmicos. Respondidas, primeiro, pelo professor, várias dessas questões podem integrar um questionário a ser entregue aos alunos, preparando o debate coletivo. Dentre as sugestões que Mandarino (2002) e Morán (2000) apontam para o uso do vídeo em sala de aula, alguns tópicos podem ser reconfigurados para o uso do cinema com este propósito, independentemente da função priorizada:

- quanto ao *formato*: em que se baseia o interesse pelo filme? No tema abordado? Na forma como foi tratado esse tema? O filme tem apelo suficiente para criar expectativas, despertar o interesse do espectador?
- quanto à *mensagem*: o tema é apropriado à linguagem audiovisual? O que a possibilidade de visualização acrescenta ao enfoque de estudo deste conteúdo? O tratamento dado ao conteúdo é atualizado? A organização da narrativa audiovisual está ao alcance do nível de compreensão dos alunos? A abordagem do tema está em consonância com o projeto educativo da disciplina/da instituição? Há outros enfoques, tendências, abordagens que devem complementar/aprofundar ou discutir/criticar a proposta apresentada pelo filme? O conteúdo do filme permite uma articulação interdisciplinar? As informações associadas ao conteúdo de ensino são suficientes (ou insuficientes), simples (ou complexas), adequadas (ou inadequadas), precisas (ou vagas), aprofundadas (ou superficiais)?
- quanto à *linguagem*: a narrativa prioriza as imagens ou a linguagem verbal? A obra utiliza adequadamente os recursos da linguagem audiovisual? Utiliza efeitos especiais para reforçar a proposta? Os elementos da linguagem audiovisual (imagens, efeitos sonoros e visuais, música incidental, diálogos, tomadas de cena) são dosados e se complementam de forma eficaz? Os diálogos utilizam linguagem coloquial, formal, científica, regional? A estética das imagens atrai e é compreensível (ou é de difícil interpretação)?

Há ainda outros e muitos pontos a considerar, porém, como uma peça audiovisual é “um somatório de diversos elementos que devem funcionar de forma

integrada” (MANDARINO, 2002, p.5), ou, dito de outro modo, o significado de um filme é o seu todo, “amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias, e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras” (ALMEIDA, 2001, p.29), a pluralidade de questões passíveis de exploração didática, no uso do cinema, está diretamente relacionada às condições de articulação crítica entre este todo e as partes que o compõem – quanto maior a familiaridade do professor com o cinema como ‘artefato cultural’, como campo de produção (e reprodução) da cultura, maiores as possibilidades de reconhecimento do seu valor pedagógico.

No que respeita especificamente à avaliação dos conteúdos procedimentais, novamente Zabala (1998) esclarece que os procedimentos só podem ser avaliados enquanto um *saber fazer* e, por isso, é necessária uma avaliação sistemática em situações naturais ou artificialmente criadas – talvez poucas sejam as situações em que um filme comercial possa ser um ‘passo a passo’ para a realização de determinada operação procedimental, mas, de qualquer modo, sempre é possível fazer analogias com outras concepções, métodos, técnicas e resultados que já foram desenvolvidos e/ou obtidos em determinadas áreas do campo da ciência e da tecnologia, caso uma peça audiovisual dessa natureza esteja disponível para o uso em sala de aula. Mais uma vez, um roteiro objetivo do que deva ser observado, e uma discussão posterior que articule estes procedimentos aos definidos pelo projeto curricular, podem auxiliar o encaminhamento da compreensão dos conteúdos procedimentais em questão.

É fundamental lembrar, aqui, talvez por óbvia, a consideração de que a avaliação do uso de materiais audiovisuais estará sempre associada ao uso de materiais complementares, já que a variedade de recursos de ensino é um dos pontos de referência essencial de uma prática docente qualificada – como ressalta também Mandarino (2002, p.3), o filme “deve ser complementado pela apresentação dos conceitos/conteúdos na forma textual. O texto pode ser mais linear, detalhado e acrescido de exercícios de fixação e aplicação”, o que significa que sob essa perspectiva também será avaliado, num processo de enriquecimento mútuo. Com base na mesma autora, destaque-se que o filme “tem a capacidade de aproximar o conhecimento científico do cotidiano, fazendo com que algumas concepções do senso comum passem a se fundamentar nas ciências” (*idem*) e, nesse sentido, pesquisas adicionais em materiais escritos – livros, revistas científicas, pesquisas publicadas – realizados a partir de conceitos ou procedimentos apresentados por

um filme vêm reforçar a construção do conhecimento, se a mediação do professor encaminhar os procedimentos de avaliação adequados.

Por fim, quanto à avaliação dos conteúdos atitudinais a serem trabalhados com o uso de filmes como recurso de ensino, vale enfatizar, em primeiro lugar, que estes implicam basicamente a observação, pelo professor, das atitudes dos alunos em diferentes situações, dentro e fora da sala de aula, o que confere extraordinária complexidade a essa questão. Zabala (1998) levanta a possibilidade de as pessoas menosprezarem a percepção da formação de atitudes enquanto um ‘conteúdo’, pelo fato de não poderem ser quantificadas: não é possível traduzir em números a extensão do interesse por algo ou o respeito conferido a determinado valor. Utilizando a metáfora do médico, que não possui instrumentos para medir dor, enjoo ou estresse, mas que, nem por isso, deixa de diagnosticar e medicar, o autor destaca o papel formador do currículo escolar, no sentido do trabalho com valores e atitudes. Mesmo dispondo das condições de observação direta e constante do comportamento dos alunos para ‘diagnosticar’ o nível de internalização dos valores que se dispõe a desenvolver, o professor necessita selecionar atividades de ensino que lhe permitam ampliar o espectro desta observação, no intuito de corrigir possíveis distorções, ‘prescrevendo’ as orientações correspondentes. E, como a avaliação é um processo cumulativo e compreensivo, variar tais atividades, criando situações diversificadas que permitam a emergência das opiniões e dos posicionamentos dos alunos face aos temas polêmicos que inevitavelmente perpassam o cotidiano da escola, numa abordagem transversal que afeta todas as áreas e disciplinas, passa a ser uma iniciativa necessária às finalidades formadoras de uma instituição que se denomina ‘educativa’.

Entre as múltiplas situações de ensino que podem ser organizadas com essa finalidade, talvez o cinema seja o recurso mais efetivo e eficaz, no trabalho com conteúdos atitudinais: se o filme, em si mesmo, ancorado nos critérios que o selecionaram, tem na sua configuração técnica e artística o poder de mobilizar emocionalmente, sensibilizando o aluno – e o ‘acolhimento’ ou ‘recepção’ é, para Bloom *et al.* (1974), o primeiro passo para a internalização de um valor – as atividades de ensino relacionadas à exibição deste filme têm que estar voltadas para a reflexão individual e a discussão coletiva dos valores enfocados pela obra.

Novamente, questões tais como as apontadas por Morán (2000) e Mandarino (2002) podem servir de base para um roteiro preliminar de discussão: quais as

preocupações e práticas sociais que podem ser identificadas no filme? Há relação com a vida cotidiana? As práticas sociais apresentadas são do conhecimento dos alunos e devem ser exploradas? De que forma? As práticas sociais são enfocadas de modo preconceituoso? Como são apresentadas as relações interpessoais (de parentesco, profissionais, de amizade, de amor, de afeto, etc.)? Como são tratadas as questões que envolvem atitudes e valores sociais? Qual a ideologia subjacente ao programa? Que mensagens não são questionadas? Quais os pressupostos ou hipóteses aceitos de antemão, sem discussão? Quais os valores afirmados/negados pelo filme? Como são apresentados o trabalho, a justiça, o amor, o mundo? Como cada aluno julga esses valores? Em que medida é possível concordar com o sistema de valores envolvido e/ou exposto na narrativa? Na esteira dessa proposta, vale referir que, em especial, no trabalho com alunos adolescentes e jovens, o professor precisa levar em conta

algumas características dessa faixa etária escolar: aumento da interdependência grupal, maior interesse pelo sexo oposto, redefinições identitárias, questionamento do sentido existencial e social da vida e do mundo, primeiras exigências da vida civil (elementos que variam de intensidade conforme o grupo socioeconômico em questão). Estas características gerais, aliadas a maior capacidade de abstração, culminando em raciocínio operatório formal, podem permitir ao professor uma abordagem mais aprofundada e um maior adensamento das discussões possibilitadas pelos filmes. Além disso, a própria seleção dos filmes pode ser feita com maior ousadia. Certos temas e problemas de ordem existencial, psicológica, sociológica e ética podem e devem ser abordados, pois os alunos desta fase geralmente oscilam entre o tédio mortal perante a vida e a busca de excitação e posicionamento radicais perante as coisas e pessoas do mundo. Normalmente, o cinema mais direcionado ao público adulto tem maior capacidade de perturbar o espectador adolescente, e não é exagero afirmar que, em alguns casos, é particularmente responsável por um processo de formação de personalidade e valores morais e ideológicos. Mais um motivo para a escola trabalhar seriamente com esse tipo de fonte. (NAPOLITANO, 2003, p.27)

Enfim, trabalhar com filmes em sala de aula pode ser extremamente gratificante, pois, se bem planejado e encaminhado, esse trabalho invariavelmente tende a superar as expectativas dos professores, em relação aos resultados alcançados. Filmes exibidos por inteiro, quando o tempo disponibilizado pelos períodos de aula

for o adequado para permitir a exploração imediata (o que se revela mais fácil nas grades curriculares dos cursos de formação superior), “são projetados com início, meio e fim, e a construção de seu sentido depende da construção individual que o espectador faz antes, durante e depois de suas projeções” (CARVALHO, 2007, p.50-51). Por isso, se o professor necessita planejar cuidadosamente a exibição e as atividades de exploração didática deste material, baseando-se nos objetivos traçados, a avaliação dessa estratégia de ação deve ser igualmente criteriosa, pois

a avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos estão, em parte, diluídos, ocultos; mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano das escolas, os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. (FREITAS, 2002, p.58).

Práticas de avaliação consistentes, portanto, estreitamente vinculadas às finalidades educativas, devem ser diversificadas, abrindo-se espaço para o uso articulado de múltiplos recursos de ensino que possam encaminhá-las. A ‘leitura’ e discussão decorrentes da exibição de um filme podem ser reconfiguradas numa produção textual escrita e/ou num seminário integrador planejados em torno da mesma temática, e mesmo a famigerada ‘prova’ (objetiva ou dissertativa), não só pode ser um instrumento de análise crítica dos conteúdos desenvolvidos, como pode buscar inspiração nas narrativas audiovisuais que fizeram parte do estudo desses conteúdos.

Cinema e educação se articulam na origem do processo comunicativo que os engendra, e filmes são grandes ‘parceiros’ do ensino. Para Carmo (2003, p.25), “Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente (...) Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico”. Assim, embora os filmes possam ser muito diferentes em suas propostas – já que, como ressalta Napolitano (2003), além de integrantes do complexo da comunicação e da cultura de massa, fazem parte da indústria do lazer, podendo ainda constituir obra de arte coletiva e exemplo de sofisticação técnica –, todos representam uma oportunidade educacional, pois

podem incentivar os espectadores a estabelecerem relações com recortes da realidade que os levam a inserir um pouco de ficção em suas vivências ou a perceber outras possibilidades de percepção de uma mesma realidade. As imagens e os sons dos filmes tornam-se vivências reais dos espectadores no momento em que os filmes são assistidos. (CARVALHO, 2007, p.53).

Sob esse enfoque, o cinema, hoje, talvez seja uma mídia insubstituível, concentrando em si mesmo a riqueza da linguagem audiovisual no auge de suas possibilidades como arte e técnica de lidar com as imagens. Também por causa disso, é necessário

ensinar a morfologia das imagens (como elas se estruturam e como podem ser transformadas); desvendar a sintaxe das imagens (como elas se relacionam e podem mudar de sentido); ensinar a gramática da narrativa audiovisual (como ela fabrica o mais poderoso discurso da história da humanidade): estes são os desafios. (GERBASE, 1998, p.45)

Vivemos num tempo que é definido por nossa intimidade com as tecnologias e num mundo que é percebido e editado pelas imagens midiáticas. Essa é a realidade a partir da qual os agentes educacionais têm que organizar sua ação formativa: assim, se esse é um mundo dominado pela mídia, “um mundo ‘mediatizado’, a educação tem que ser, mais do que nunca, o espaço da ‘mediação’, isto é, da articulação reflexiva e crítica entre esse mundo e as finalidades educativas”. (CÔRTEZ, 2009, p.52).

Também Carvalho (2007, p.53) enfatiza que “levar o cinema para dentro da sala de aula significa retirar alguns ‘muros’ que separam as instituições de ensino superior do mundo que as cerca”. Se a projeção de filmes pode estimular a reflexão crítica e o debate sobre os grandes temas contemporâneos que atravessam a formação acadêmica, discutindo os eventos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais, e fazê-lo de modo a qualificar a formação humana que ambicionamos desenvolver através de nossa atuação, há que construir as condições de uma mediação pedagógica à altura deste desafio.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, F.A.M. *Música, Cinema e História*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/17048/1/MUSICA-CINEMA-E-HISTORIA/pagina1.html>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

BLOOM, Benjamin. *Taxionomia dos objetivos educacionais – Vol. 2: Domínio Afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1974.

CARMO, Leonardo. O cinema: do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Ibero-Americana de Educação*. n. 32, mai./ago. 2003. Disponível em <[www.rieoei.org/rie32a04.htm](http://www.rieoei.org/rie32a04.htm)>. Acesso em 25 mar. 2010.

CARNEIRO, Vera Lúcia Quintão. *Castelo Rá-Tim-Bum: o educativo como entretenimento*. São Paulo: Annablume, 1999.

CARVALHO, Renata I. Bittencourt de. *Universidade Midiatizada – o uso da televisão e do cinema na Educação Superior*. Brasília: Editora Senac-DF, 2007.

CHAGAS, Moysés Faria das. *Cinema na escola*. Disponível em: <<http://www.meuartigo.brasilecola.com/7869htm>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

COLL, César *et al.* *Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CÔRTEZ, Helena Sporleder. Mídia e Juventude: reflexões (educacionais) sobre a cultura contemporânea. In: CAVALCANTE, Márcia H.; SOUZA, Rui Antonio (Org.). *Culturas juvenis dinamizando a escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009 (p.45-53).

\_\_\_\_\_. *Televisão e Educação: a construção de um percurso metodológica para a leitura crítica do texto televisivo*. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Faculdade de Educação.

DE SORDI, Mara Regina L. *Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?* In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. Campinas: Papirus, 2001 (p.171-182).

FERRÉS, Joan. *Televisão Subliminar – socializando através de comunicações despercebidas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREITAS, L. C. A 'progressão continuada' e a 'democratização' do ensino. In VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.) *Avaliação: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 2002.

GERBASE, Carlos. *Por uma pedagogia da imagem*. In: LEVACOV, Marília et al. *Tendências na Comunicação*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, João Luís de Almeida. *Cinema e Currículo: caminhos e possibilidades*. Disponível em: <[www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/cinemaecurriculo.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/cinemaecurriculo.pdf)>. 2006. Acesso em: 04 abr. 2010.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. In *Morpheus* – Revista Eletrônica em Ciências Humanas – Ano 01, n. 01, 2002. Disponível em: <<http://www.unirio.br/morpheusonline/Numero01-2000/monicamandarino.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

MORÁN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORÁN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000 (p.11-65).

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PELLEGRINI, Tânia *et al.* *Literatura, Cinema e Televisão*. São Paulo: Editora Senac; São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.

PENHARBEL, Silvia Flores; ALVES, Carla J. Galvão. *A Imagem Contemporânea na sala de aula*. ANAIS II Encontro Nacional de Estudos da Imagem, Londrina-PR, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002 (p.343-364).

SAMPAIO, Marisa N.; LEITE, Lígia S. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.



## 7. DIFERENTES FORMAS DE EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM

*Valderez Marina do Rosário Lima*

*Marlene Correro Grillo*

*João Batista Siqueira Harres*

Muito se tem escrito e estudado sobre a avaliação da aprendizagem sem, no entanto, contribuir suficientemente para a redução de equívocos conceituais ou operacionais presentes na prática avaliativa. Um equívoco bastante recorrente é a redução da concepção de avaliação a provas ou descrições estatísticas, características de uma avaliação quantitativa, ou seja, a modalidade de avaliação cujo resultado é expresso predominantemente pela média dos resultados obtidos pelos alunos nas provas. Neste sentido, tal modalidade atende a uma tradição que deixa de lado outros procedimentos ou recursos com iguais ou melhores possibilidades de se obterem informações sobre a aprendizagem dos alunos. A utilização de diferentes procedimentos que não apenas as provas, além de melhor atender às singularidades dos alunos, pode fornecer outros tipos de informações, ampliando o quadro representativo do desempenho dos alunos, e pode, ainda, suprir eventuais limitações de modalidades avaliativas empregadas. Um único tipo de procedimento de avaliação ou mesmo vários podem cobrir apenas parcialmente os complexos fenômenos que caracterizam a avaliação. Para que os procedimentos, incluídas aí as provas, possibilitem outras formas de expressão da aprendizagem, o professor pode valer-se de atividades didáticas familiares aos alunos, desenvolvidas no cotidiano da aula.

Nessas situações, recomenda-se que tais atividades tenham uma apresentação clara e que sejam atrativas para o aluno. Clareza diz respeito ao que é apresen-

tado; atratividade, ao aspecto emocional do modo como o professor propõe a tarefa. Clareza não é nada sem a precisão do conteúdo, e presume-se que os professores o dominem adequadamente (LOWMAN, 2004). As tarefas com uma justificativa clara, coerente com os objetivos da disciplina e os dos próprios alunos, e ainda familiares a eles (tendo-se o cuidado de não ser uma mera reprodução de um trabalho já vivenciado em aula), serão facilmente acolhidas e, aos poucos, ajustar-se-ão aos desejos dos alunos.

Mesmo sendo utilizados procedimentos conhecidos, os alunos precisam ser informados pelo professor sobre a ocorrência da atividade avaliativa e sobre os critérios<sup>1</sup> levados em consideração para a atribuição de um valor que se tornará um componente da nota final. Tal informação é necessária para evitar a “prova surpresa”, que distorce a finalidade da avaliação.

Dessa forma, a atividade avaliativa é entendida pelo aluno como um momento intrínseco ao processo de aprendizagem e não algo externo a ela, muitas vezes acompanhado de ansiedade e de componente aversivos.

As avaliações em aula promovem o envolvimento dos estudantes e fornecem informações atualizadas ao professor sobre o que eles já sabem do conteúdo e o que estão aprendendo. Angelo e Cross (1993) recomendam que os professores interessados em promover diferentes modalidades de avaliação sejam criativos e inovadores: “adapte, não adote!” Tais professores se tornarão melhores mestres se prestarem atenção ao comportamento dos alunos, pois, segundo os autores citados, esse procedimento oferece formas de olhar para dentro da mente dos estudantes.

Numa situação específica, o professor utiliza procedimentos rotineiros – mas não desinteressantes – numa perspectiva de avaliação formativa, com a finalidade precípua de orientar os processos de ensino e de aprendizagem. Significa dizer que podem ser identificadas modificações no desempenho do aluno nos aspectos tanto cognitivos quanto procedimentais e atitudinais. Tais procedimentos diferem entre si pela adequação às tarefas propostas, não havendo entre elas hierarquia de valor. Cabe ao professor selecionar, entre uma gama de procedimentos disponíveis, aqueles que melhor se ajustam à turma de alunos, aos objetivos, à natureza da tarefa e à finalidade da avaliação. Entre tais procedimentos, são apresentados neste texto, de forma resumida, produção escrita, exposição

---

<sup>1</sup> Maiores esclarecimentos sobre o tema são encontrados no texto “Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem” na presente publicação.

oral, problematização, estudo de caso, mapa conceitual, portfólio e diário de aula. Deixa de ser citada a prova individual por ser este tema bastante aprofundado nos capítulos que seguem.

## PROCEDIMENTOS ROTINEIROS, MAS INTERESSANTES

A **produção escrita** em aulas universitárias associa-se, de modo geral, a eventos pontuais como redação de trabalho de conclusão, ou de tarefas específicas da área de conhecimento. No entanto, as opções de produção escrita não se esgotam aí e devem ser incentivadas, pois favorecem a organização das ideias dos alunos em distintos momentos do processo de aprendizagem e fortalecem os argumentos por eles construídos, num movimento favorecedor da apropriação dos conhecimentos. Dada a importância desta atividade, Lowman (2004) recomenda a inclusão de produção textual na rotina das aulas e classifica as tarefas escritas em informais e formais. As primeiras oportunizam ao aluno a sistematização das aprendizagens realizadas sobre os temas trabalhados em aula. Em vez de o professor apresentar um material pronto, impresso, ele pode solicitar, mediante orientações claras, que os alunos escrevam um texto sobre o que aprenderam a respeito do assunto abordado. Uma forma de avaliação dessa atividade é solicitar, ao final da aula, que os alunos escrevam, em dois ou três minutos, uma breve observação sobre um tópico da aula que mais interessou, ou o que eles gostariam de aprofundar, ou, ainda, o que já era conhecido sobre o tema; etc. É o conhecido ensaio relâmpago. Em turmas mais iniciadas, pode-se ainda solicitar que apresentem argumentos justificando as respostas à solicitação do professor.

Redações breves efetuadas em aula podem ser lidas aos colegas para promover comentários – orais ou escritos – ou, ainda, entregues ao professor para que, após a análise, este indique os pontos que precisam de aprofundamento. Outras modalidades de produção escrita informal são a organização de ideias sobre um texto lido, o fichamento de leituras realizadas com a finalidade de complementar estudos em aula, a criação de situações-problema e/ou um texto explicativo sobre a melhor forma de resolvê-las.

Entre as tarefas escritas formais encontram-se relatos de visitas efetuadas, por exemplo, a fábricas, museus, empresas jornalísticas, escolas. Relatórios e projetos

de pesquisa desenvolvidos na disciplina, resumos de seminários, relatórios de experiências científicas e, também, resumos gerados pela busca de informações sobre assuntos que o professor considere importantes auxiliam os alunos a reconhecerem a utilidade da produção escrita, exercitando a curiosidade intelectual. Independentemente do caráter da atividade, seu sucesso reside na clareza que professor e alunos têm sobre os propósitos de sua realização, sobre os critérios de avaliação e sobre o entendimento do texto produzido como um objeto de estudo, auxiliar e provisório. É imprescindível, ainda, na produção escrita, que o aluno perceba o para que está escrevendo. Os critérios serão definidos pelo professor em colaboração com os alunos, considerados os objetivos das atividades.

Embora o ideal seja a produção individual, reconhece-se a dificuldade de o professor fazer a leitura do material e devolvê-lo ao aluno ainda em tempo hábil de voltar ao tema. Por isso, para que a exiguidade de tempo não impeça a realização da tarefa, sugere-se que sejam efetuadas em aula redações breves, até mesmo em duplas, que podem ser lidas aos colegas e por eles criticadas.

Alguns professores recomendam que se reserve um tempo da aula para que os alunos, em pequenos grupos, se familiarizem com critérios de avaliação, aplicando-os a uma mostra de trabalhos. Pode parecer perda de tempo, mas esta atividade tem um retorno produtivo, contribuindo para que o aluno atribua significado e credibilidade à avaliação (MADIGAN; BROSAMER, 1991).

A **exposição oral**, entendida como uma comunicação pública de saberes específicos de uma área de conhecimento, é reconhecidamente uma competência indispensável para que o sujeito participe de forma plena da vida social. Neste sentido, seu exercício durante a formação universitária é importante e desejável. Trata-se de uma competência que mobiliza saberes de ordem conceitual, procedimental e atitudinal. Dentre os saberes de natureza conceitual, encontram-se fatos, conceitos e princípios afetos à temática estudada. A busca de informações em diferentes fontes, selecionando-as conforme o propósito da tarefa, a gestão do conteúdo informativo, a estruturação adequada e coerente do tema a ser comunicado são saberes procedimentais acionados na atividade de exposição oral. A autocrítica, a aceitação da crítica, o respeito à opinião dos colegas, o saber ouvir e a tomada de posição sustentada por argumentos são algumas aprendizagens de caráter atitudinal envolvidas em tarefas de comunicação oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Apresentação em seminários, divulgação de resultado de pesquisa de campo e comentários ou síntese de leitura realizada ou de filme assistido são, ao mesmo tempo, estratégias para os estudantes exercitarem a oralidade e oportunidade para os professores obterem informações sobre as aprendizagens. A exposição oral quando utilizada com a finalidade avaliativa requer que o professor organize uma ficha individual, contendo os critérios essenciais, na qual ele registrará o desempenho de cada aluno. Esta ficha, ainda segundo Madigan e Brosamer (1991), será mais bem aceita se for elaborada em acordo com a classe, o que familiariza os alunos com os critérios que, mais tarde, serão aplicados às suas tarefas, evitando ao mesmo tempo a subjetividade do julgamento.

A **problematização** e o **estudo de caso**<sup>2</sup> são procedimentos didáticos bastante utilizados pelos docentes para promoção da aprendizagem. Embora com denominações distintas, tanto um como outro tratam de situações problemáticas que mobilizam o estudante a utilizar seus conhecimentos em novas situações. Para que tal ocorra, é necessário que se considerem algumas condições: em primeiro lugar, a situação proposta necessita ser verossímil, apresentando dados relevantes e riqueza de informações que de fato auxiliem a encontrar soluções adequadas. Em segundo lugar, uma parte dos conceitos envolvidos precisa estar em estudo ou já ter sido teoricamente estudada no momento da proposição, pois é lançando mão da teoria que o aluno encontrará soluções para o desafio proposto (WASSERMANN, 1994). Em terceiro lugar, as diferentes possibilidades de resolução dos problemas devem ser amplamente discutidas, tornando-se, para aqueles que apresentaram dificuldades, uma oportunidade de perceberem os pontos frágeis – ou inadequados – de seu raciocínio.

A problematização está, em geral, associada à área das ciências exatas, enquanto o estudo de caso identifica-se mais com as ciências humanas. No entanto, eles possuem a mesma essência, já que em ambos os casos o ponto de partida é uma situação real – ou muito próxima do real – cuja solução exige do aluno mais do que a memorização de conceitos ou descrição de acontecimentos. Tal atividade exige amplo exame da situação, intercâmbio de experiências, inclusão de dados interdisciplinares, mesmo que as situações sejam exploradas em áreas específicas. Na problematização, o problema não é formulado *a priori*, mas emerge

---

<sup>2</sup> Maior aprofundamento desses temas encontra-se em LIMA, V. (Org.) *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

da realidade estudada, baseada em trabalhos de campo, leituras de textos, jornais, revistas, relatos de pesquisas. A situação problemática não é proposta ao aluno, porém, ao conhecer a realidade, ele vai observá-la, questioná-la, confrontá-la com a teoria e criar possíveis alternativas de solução. Assim, o saber acadêmico, objeto do estudo, ganha significado pela possibilidade do relacionamento da teoria com a situação prática (FREITAS; GESSINGER; LIMA, 2008).

No estudo de caso, a situação problemática é apresentada sob forma de narrativa, diálogo, descrições, filmes, ou outras. Uma das características do procedimento é a possibilidade de os participantes realizarem variadas análises com diferentes perspectivas e experiências particulares, sem a obrigatoriedade de chegarem a uma única e convergente solução.

Abstraindo pequenas variações na operacionalização, observa-se que a problematização e o estudo de caso possuem semelhanças. Ambos requerem a formulação de questões instigantes e desafiadoras. É preciso que os questionamentos levem o aluno a refletir profundamente sobre o problema apresentado. Questões bem elaboradas, segundo Wassermann (1994, p.80), são as que convidam “em lugar de exigir; são claras e inequívocas; não são abstratas demais e nem, tampouco, sugestivas demais; evitam a escolha entre o sim e o não, bem como o uso excessivo do porquê”. Ambos, ainda, estimulam a participação grupal, o respeito de pontos de vista divergentes e a aceitação do consenso, bem como a produção de ideias criativas. As características desses dois procedimentos exigem do aluno pesquisas, análises e uma avaliação precisa do trabalho. Por isso, a crítica e a qualidade do relacionamento grupal podem comprometer a autoestima do aluno. É importante, então, que o professor, antes de fazer a crítica, expresse o reconhecimento da dedicação do aluno à tarefa, o que o predispõe à aceitação das considerações a serem feitas e contribui para que a maioria da classe se beneficie também com mais essa modalidade de avaliação. Ao fazer a apreciação da tarefa, sugere-se que o professor inicie destacando os aspectos positivos para, posteriormente, comentar as fragilidades.

Os **mapas conceituais** são representações gráficas de conjuntos de conceitos organizados sob a forma de diagramas e têm como especificidades tornar evidentes os significados atribuídos a conceitos e esclarecer as relações existentes entre os mesmos, em determinada área de conhecimento, de um curso, de uma disciplina, de um artigo, de uma palestra, entre outras. Os mapas são sempre elaborações

pessoais que constituem outra possibilidade de o aluno expressar suas aprendizagens sobre determinado tema ou assunto. Por serem uma representação pessoal, não existe um único mapa conceitual considerado correto, podendo mesmo haver diferenças entre mapas sobre um mesmo conteúdo.

Na avaliação da aprendizagem, eles têm sua utilização reconhecida. Há que se ter presente que, ao analisá-los, o professor realiza uma avaliação qualitativa, identificando as aprendizagens significativas e as dificuldades mostradas pelo aluno, o que ajuda o professor a melhor compreender a forma como ele organiza suas ideias. Em vez de atribuir uma nota ou conceito ao mapa do aluno, ele analisará evidências de aprendizagem significativa, utilizando as informações que o mapa oferece, no sentido de reorientar a aprendizagem, por meio de um parecer. Portanto, não se pode pretender avaliá-los com a mesma precisão dos testes objetivos, pois uma mesma solicitação do professor pode desencadear respostas diferenciadas mas cabíveis ou mesmo incorretas, e aí tem ainda mais sentido o parecer.

Outras estratégias de ensino e aprendizagem utilizando mapas conceituais podem, também, ser utilizadas para avaliação da aprendizagem do aluno, tais como:

- explicitar relações entre conceitos apresentados em mapas;
- analisar e justificar diferenças e/ou semelhanças entre mapas elaborados sobre uma mesma fonte de conhecimento;
- desdobrar conceitos inclusivos sucessivamente em conceitos mais específicos.

Essas são algumas sugestões apresentadas como exemplo, podendo ser utilizadas ou adaptadas, dependendo das especificidades de cada situação de aprendizagem. Em cada caso, o professor deverá tornar claros, aos alunos, os critérios de avaliação.

O **portfólio** é um instrumento que possibilita ao aluno expressar as aprendizagens realizadas durante um determinado período de tempo. Trata-se de uma seleção feita pelo aluno de materiais significativos e que representam a sua trajetória na construção de conhecimentos. Pode incluir ensaios, relatórios, resenhas, fichamentos de textos, gráficos, gravuras, mapas, fotografias, recortes, entre outros, e pode ser construído em meio eletrônico, utilizando-se, no caso específico do Moodle, os recursos “Diário” ou “Blog”, entre outros.

Ao selecionar os materiais relevantes que farão parte de seu portfólio, o aluno é levado a refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo do período considerado, bem como sobre os avanços e as dificuldades percebidas. Assim, a reflexão necessária para sua construção contribui não só para o desenvolvimento da autonomia do aluno, mas também para que ele tome consciência das aprendizagens realizadas, refletindo sobre seus processos mentais e desenvolvendo a capacidade de se autoavaliar, numa atividade de metacognição. Cabe destacar a importância de que o professor acompanhe o percurso de elaboração do portfólio, fazendo as intervenções que julgar convenientes para qualificar o processo.

O **diário de aula** constitui outro instrumento que, além de permitir a expressão das aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo de um período, contribui para desenvolver a capacidade de autoavaliação, na perspectiva formativa. Trata-se do registro da aula realizado pelo aluno, no qual ele acrescenta às anotações usuais acerca dos conteúdos desenvolvidos, suas reflexões pessoais através de comentários, questionamentos, impressões, emoções, superando assim o registro copiado em favor de um registro refletido.

A entrega do diário ao professor ao longo do semestre, e não apenas ao final, permite acompanhar a evolução da aprendizagem do aluno e perceber a sua visão acerca da aula, o que possibilita rever a ação pedagógica, fazendo os ajustes necessários para qualificá-la. A devolução ao aluno com as anotações feitas pelo professor, por sua vez, permite rever a trajetória e buscar novos caminhos.

A avaliação do Diário de Aula e do Portfólio tem especificidades que a diferencia da avaliação dos demais procedimentos didáticos. Trata-se de uma avaliação qualitativa que tem, em sua origem, como objetivo maior a reflexão do aluno sobre sua aprendizagem, aproximando-se da metacognição<sup>3</sup>. A análise periódica do Diário de Aula e do Portfólio pelo professor é acompanhada de comentários escritos, alimentando o diálogo com o aluno. É por meio desse diálogo que o professor aponta o que é relevante no material analisado, o que poderia ser aprofundado e encaminha a continuidade da produção do aluno. Em ambos os casos, a avaliação é expressa por parecer descritivo e pode contribuir para a avaliação global da aprendizagem do aluno, a partir do consenso entre o professor e o grupo.

---

<sup>3</sup> Maiores esclarecimentos sobre o tema são encontrados no texto “Autoavaliação: por que e como realizá-la?” na presente publicação.

Os **trabalhos coletivos** são outro aspecto a explorar quando se pensa em formas de expressão da aprendizagem. Quando bem encaminhados, contribuem para a formação do estudante por permitirem que ele vivencie situações de trabalho em equipe, aprenda a partilhar tarefas e negociar consensos, desenvolvendo, ainda, o senso de comprometimento e responsabilidade. As atividades em grupo não prescindem da coordenação do professor na orientação da tarefa e no acompanhamento durante as etapas de desenvolvimento. A avaliação deste tipo de atividade requer o estabelecimento prévio de critérios, sendo de fundamental importância que os alunos estejam suficientemente esclarecidos sobre suas atribuições na atividade.

Uma dúvida comum quando se propõe trabalho em grupo diz respeito às aprendizagens efetuadas e ao grau de envolvimento de cada integrante do grupo. Dentre as estratégias que auxiliam o professor a compreender melhor esses pontos, destaca-se a solicitação de uma breve manifestação individual do aluno ou produção escrita, se a tarefa de aprendizagem termina naquele mesmo período de aula. Outra possibilidade seria a reserva de algumas aulas para a organização da atividade mais extensa a ser realizada em classe, dedicando momentos, em diferentes etapas do processo, para o grupo expor oralmente os avanços realizados até ali. Para compreender a aprendizagem de cada componente do grupo, é adequado solicitar relatórios individuais, ou realizar um teste individual sobre o tema estudado, o que mostra o reconhecimento das provas individuais como instrumento necessário para determinadas situações.

## ALGUMAS RECOMENDAÇÕES

As alternativas aqui apresentadas permitem evidenciar a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais realizada pelo aluno, compreender a sua trajetória na construção do conhecimento e orientá-lo nessa caminhada. Tais atividades podem conduzir à atribuição de grau, desde que não seja a primeira vez que os estudantes entrem em contato com tarefas dessa natureza e que – vale sempre repetir – o professor e os alunos tenham claros os critérios de avaliação.

Por fim, cabe ressaltar que, para fazer uso dos exemplos citados, o professor precisa identificar qual é o objeto da avaliação e reconhecer que esta definição

não ocorre no momento da elaboração do instrumento, mas na ocasião em que é delineado o planejamento de ensino. O professor deve se perguntar quais são os conteúdos – conceituais, procedimentais ou atitudinais – importantes a serem avaliados.

A resposta a essa pergunta dá o rumo da ação docente e, por decorrência, da seleção e da organização dos instrumentos de coleta de informações sobre a aprendizagem. É no momento de selecionar os conteúdos representativos de uma área de conhecimento que o professor identifica os tópicos essenciais a serem aprendidos pelos alunos, e esta análise direciona a escolha dos instrumentos mais adequados.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, T. A.; CROSS, K. P. *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

FREITAS, A. L. S. de; GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. do R. Problematização. In: LIMA, V. M. do R. (Org.). *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.

MADIGAN, R; BROSAMER, J. Improving the writing skills of students in introductory psychology. *Teaching of Psychology*, n. 17, p.27-30, 1990.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

WASSERMANN, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1994.

## 8. QUESTÕES DE PROVA E SUAS ESPECIFICIDADES

*Valderez Marina do Rosário Lima*

*Rosana Maria Gessinger*

*Marlene Correro Grillo*

A avaliação da aprendizagem é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo, pois as informações que ela fornece têm fortes repercussões tanto para o aluno quanto para o professor. É por meio dos resultados da avaliação que o aluno toma conhecimento do estágio em que se encontra sua aprendizagem, do significado do esforço realizado ou do que deixou de realizar, e das consequências que tais fatos acarretam. Igualmente para o professor, a avaliação da aprendizagem é de reconhecida utilidade na medida em que permite a reflexão sobre a prática docente – o exame da coerência entre os objetivos buscados, os procedimentos de ensino utilizados e os resultados obtidos – e orienta a tomada de decisões pertinentes para a continuidade do ensino.

O entendimento atual de avaliação da aprendizagem reconhece-a como um processo contínuo e cumulativo e, em razão dessas características, recomenda com veemência a diversificação de procedimentos para avaliar a aprendizagem do aluno, não limitando o processo avaliativo apenas a provas. Entretanto, a ação didática cotidiana mostra ser a prova um instrumento bastante usado, quando não o único, e, por isso, devem ser observados cuidados especiais na elaboração de questões, pelo alto valor que lhes é atribuído. Resulta daí este texto.

A elaboração de questões confiáveis exige apoio em conhecimentos teórico-pedagógicos e em princípios técnicos. A improvisação e a superficialidade que

muitas vezes subjazem a tais questões podem ser responsáveis pela falta de interesse do aluno, levando-o a responder sem empenho e sem criatividade, utilizando-se de respostas padrão, já conhecidas, repetidas em aula ou encontradas nos livros didáticos.

O tema deste texto é bastante antigo; as primeiras publicações sobre o assunto, traduzidas ou de autoria de especialistas nacionais, datam por volta da década de 70 (GRONLUND, 1974; MEDEIROS, 1981; VIANNA, 1978; SILVA; VEIGA NETO, 1977) e continuam válidas até o momento. O que mudou ao longo do tempo foi o tratamento dos resultados fornecidos por esses estudos, que passam a ser considerados numa perspectiva compreensiva da aprendizagem do aluno, com uma função predominantemente diagnóstica e formativa, e não classificatória e finalista, herança de uma racionalidade técnica há muito superada. É nessa ótica que se espera sejam utilizadas as informações aqui apresentadas.

Como toda prática intencional, a prática educativa exige avaliação de resultados. Somente com o diagnóstico do que de fato foi obtido, professor e aluno podem orientar-se na organização ou reorganização das respectivas atribuições que lhes cabem nesse processo. Esse conhecimento pressupõe instrumentos válidos, que identifiquem o objetivo desejado, e precisos, que forneçam informações fidedignas (MEDEIROS, 1981).

A prova é apenas uma das várias possibilidades de que dispõe o professor para avaliar a aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, a própria ação pedagógica, e é constituída, mais comumente, por dois tipos de questões: dissertativas, também denominadas de discursivas ou de resposta livre, e questões objetivas. As primeiras solicitam ao aluno a organização e a expressão das próprias ideias, diferenciando-se das segundas, as objetivas, que solicitam a identificação da resposta correta a partir da análise de alternativas plausíveis apresentadas; são as questões de associação, de asserção e razão, de escolha múltipla e de resposta alternativa ou de completamento e de redação de uma única resposta curta (uma data, um nome, um acontecimento, um local).

Ambos os tipos – de resposta livre ou objetiva – têm características específicas que os tornam mais recomendáveis para avaliar determinados objetivos de aprendizagem do que outros. Ao mesmo tempo apresentam vantagens e desvantagens em relação às situações que se pretende avaliar. Vários autores, como Vianna (1978) e Medeiros (1981), elaboram uma comparação entre esses dois tipos, em relação a aspectos diferenciados, o que pode auxiliar o professor a tomar decisões na orga-

nização do instrumento de avaliação mais adequado. Em relação ao julgamento, as questões objetivas são mais rápidas e precisas, enquanto as de resposta livre são mais demoradas, por exigirem a verificação da presença dos critérios estabelecidos e correndo ainda o risco de influências advindas da subjetividade do examinador.

No que se refere a habilidades solicitadas, as questões objetivas são mais recomendadas para avaliar memorização, conhecimento, compreensão; já as dissertativas são recomendadas para avaliação de habilidades cognitivas mais complexas, como análise, síntese, julgamento, originalidade, criatividade, entre outras. A necessidade de maior ou menor amostragem de conteúdo é outro fator determinante na escolha do tipo de questão. O uso de um grande número de itens objetivos resulta numa abrangência maior que torna mais representativa a amostragem obtida. O uso reduzido de itens de resposta livre resulta numa cobertura limitada de conteúdo. Nesse caso, é aumentada a exigência de competência do professor para elaborar questões que integrem conteúdos e habilidades cognitivas ao mesmo tempo: são as questões complexas.

Essas considerações mostram que não há um tipo de questão superior a outro. Existem, sim, diferentes situações de aprendizagem que demandam por sua vez diferentes instrumentos para avaliá-las. Desde que mantida a coerência com os objetivos, o professor tem liberdade para decidir sobre o tipo de questão mais adequado; podem ser, em alguns casos, combinadas questões dissertativas e objetivas, embora não seja a diversificação de tipos que qualifica uma prova, e sim a clareza e a precisão do que é proposto e sua adequação aos objetivos. Em princípio, segundo Medeiros (1981), o melhor tipo de prova é a que melhor atende aos propósitos em vista e permite colher informações mais confiáveis.

Praticamente, há unanimidade entre os autores quanto a reconhecerem ser desnecessário variar o tipo de questões objetivas numa mesma prova, a menos que as características dos objetivos ou dos conteúdos o exijam, pois assim se evita a dispersão do aluno com formas diferentes de respostas. Convém ainda ter cuidado para não se transformar a prova num mostruário de tipos de questões, pois cada um deles exige uma modalidade diferente de raciocínio, o que pode acrescentar uma dificuldade externa à avaliação que se está realizando.

Uma importante recomendação diz respeito à extensão: que não se torne o momento da avaliação uma prova de resistência física; há que se pensar no tempo razoável de que dispõe o aluno para realizar a tarefa.

## QUADRO DE REFERÊNCIA E NÍVEIS DE COMPLEXIDADE DE QUESTÕES

Objetivos claros, observáveis e precisos devem originar instruções igualmente claras ao aluno. Este, então, terá condições de realizar uma tarefa, sabendo o que lhe está sendo solicitado e não *adivinhando* o que o professor pretende com tal proposição. Orientações como *identifique, compare, justifique* exigem respostas de níveis de complexidade diferentes e determinam também diferentes tipos de raciocínio. É fundamental definir *o que avaliar* e não apenas *como avaliar*, tendo-se preocupação tanto com a validade dos conteúdos selecionados quanto com as variáveis cognitivas a considerar (SMITH; HUERGA, s/d).

Uma das mais conhecidas sistematizações dessas variáveis cognitivas é a taxionomia de objetivos educacionais, mais conhecida por *taxionomia de Bloom* (BLOOM, 1982). Antes de ser um enquadramento prescritivo, pseudotecnista, uma taxionomia de objetivos constitui um quadro teórico de referência que orienta o professor na identificação de níveis de complexidade das atividades, tanto de aprendizagem como de avaliação propostas aos alunos. Serve, ao mesmo tempo, para orientá-lo na elaboração de questões que avaliem o conhecimento do aluno e a habilidade cognitiva.

Resumidas por Smith e Huerga (s/d), são apresentadas a seguir as categorias: *Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação*, as quais atendem ao princípio de complexidade crescente.

A categoria *Conhecimento* trata do armazenamento e da memorização de informações que o aluno mais necessita evocar. Se o professor deseja avaliar noções específicas, fatos, datas, eventos, fenômenos, regras, fórmulas, ou seja, avaliar a capacidade de o aluno reter o material estudado, recomenda-se a elaboração de questões curtas que proponham atividades como *listar, definir, identificar, exemplificar, nomear, enumerar*, entre outras.

Como exemplo, são apresentadas as seguintes raízes ou radicais, que podem orientar a elaboração de questões de resposta livre ou objetivas.

1. A sentença que melhor define o termo... é
2. Qual o método mais empregado para... ?
3. O efeito do fenômeno... é

4. Quais as principais características de...?
5. O critério mais empregado para... é
6. Qual o melhor exemplo para o princípio...?

(Vianna, 1978)

A categoria *Compreensão* representa o primeiro estágio de entendimento, o que significa que o aluno sabe o que está sendo comunicado e é capaz de fazer uso desse material, sem necessariamente relacioná-lo com outro ou com uma nova situação. Nesta categoria são recomendadas atividades de aprendizagem e de avaliação como *interpretação* ou *representação de gráficos*, *explicação de esquemas*, *tradução de comunicações*, *classificação de elementos*, *resumos*, *explicações*. São exemplos de raízes da categoria compreensão, segundo Vianna (1978):

1. O significado da sentença (ou gráfico ou figura) abaixo apresentada é
2. Uma forma de expressar diferentemente a fórmula (ou equação ou gráfico) é
3. Analisados os dados quantitativos apresentados no quadro abaixo, qual a extrapolação possível de realizar-se?
4. Qual a teoria que está implícita na seguinte afirmação...?

A categoria *Aplicação* apresenta um nível mais alto de abstração do que as categorias anteriores, pois ela utiliza o conhecimento em situações diferentes das já conhecidas. Como exemplos de avaliação desta categoria, podem ser apresentadas questões como: *identificar princípios, efeitos, teorias, leis aplicáveis a determinadas situações, fenômenos, problemas; exemplificar princípios relacionados a situações específicas; resolver situações-problema aplicando determinada fórmula, teoria, ou determinados princípios; relacionar princípios a acontecimentos, fatos, experimentos*. São exemplos de raízes da categoria aplicação, segundo Vianna (1978):

1. Qual o princípio científico aplicável à seguinte situação...?
2. Qual das afirmações abaixo exemplifica o princípio da...?
3. Que efeito será provocado se no seguinte sistema modificarmos os elementos...?
4. O procedimento experimental mais aconselhável para a pesquisa da seguinte situação é
5. Qual a definição aplicável para...?

A categoria *Análise* focaliza o desdobramento de um todo em suas partes constitutivas, a percepção de suas inter-relações e os modos de sua organização. As habilidades envolvidas na análise encontram-se em nível mais avançado do que as implicadas na compreensão e na aplicação. O conteúdo da questão deve ser apresentado de forma diferenciada, caso contrário será uma questão que evoca uma situação já conhecida. São exemplos da categoria de análise questões como: *identificar hipóteses formuladas numa determinada experiência; analisar o erro lógico de um argumento; compreender inter-relações e ideias num texto; analisar pontos de vista, tendências, estilos, intenções*. São exemplos de raízes da categoria análise, segundo Vianna (1978):

1. No texto apresentado, que parte é a conclusão?
2. Quais os elementos no texto que apoiam (ou contradizem) a conclusão de que...?
3. Quais os elementos da seguinte comunicação... que podem ser considerados como factuais?
4. Qual a hipótese formulada na seguinte experiência?
5. O erro lógico do seguinte argumento... é
6. O pressuposto não declarado da seguinte afirmação... é

A categoria *Síntese* exige a produção de uma comunicação nova, não percebida claramente, a partir da combinação de elementos e partes já conhecidas. Em geral, novas experiências ou materiais são combinados com outros já aprendidos, exigindo do aluno um trabalho de integração dos conhecimentos. Esta é a categoria em que se proporcionam ao aluno as maiores oportunidades de desenvolver a criatividade. Nesta categoria o aluno é solicitado a *formular hipóteses explicativas de fenômenos, extrair conclusões de experimentos, relatar uma experiência pessoal, propor meios para examinar-se hipóteses, formular teoria aplicável a uma situação específica, escrever ensaios*. São exemplos de raízes da categoria síntese, segundo Vianna (1978):

1. Qual a hipótese a formular para explicar o seguinte fenômeno...?
2. A fórmula matemática (ou generalização verbal) que melhor englobaria o seguinte conjunto de dados é
3. Um experimento (ou uma pesquisa) proporcionou os seguintes resultados... Qual a conclusão a extrair desses resultados?

A categoria *Avaliação* é a mais complexa por exigir a combinação de diversas categorias anteriores para que os alunos possam julgar o valor de ideias, teorias,

dados, fenômenos. Nesta categoria deve ser proposto ao aluno *apreciar, julgar, concluir, recomendar*, tomando-se como referência critérios claros que sustentem a resposta elaborada. Esses critérios podem ser determinados pelo aluno (o que já pode ser objeto da avaliação); ou pelo professor. São exemplos de questões da categoria *Avaliação*: julgar um trabalho, aplicando determinados critérios; avaliar criticamente argumentos, crenças, ideias sobre determinados temas. São exemplos de raízes da categoria avaliação, segundo Vianna (1978):

1. Qual dos procedimentos abaixo é aceitável para... (determinado fim) e, ao mesmo tempo, está de acordo com o seguinte critério (o maior, o mais barato, o mais preciso, etc.)?
2. Qual das afirmações apresentadas nas várias alternativas está de acordo com o seguinte critério...?

Cabe chamar a atenção de que a simples utilização da raiz não garante que o item se classifique no nível cognitivo indicado, pois este é assegurado pela situação de aprendizagem proposta e não pela formulação verbal. Muitas vezes, o nível cognitivo complexo que a formulação parece solicitar é a simples repetição de uma atividade várias vezes realizada em aula.

As raízes apresentadas como exemplos podem ser utilizadas para questões de respostas curtas, ampliadas para questões mais extensas, ou em questões objetivas de escolha múltipla, neste caso, seguidos de quatro ou cinco alternativas. Tais exemplos podem, ainda, ser utilizados como pergunta ou como afirmação incompleta.

Com o intuito de conferir praticidade às considerações iniciais, são sintetizadas, a seguir, recomendações gerais para orientar o professor nas decisões ao elaborar uma prova.

## RECOMENDAÇÕES GERAIS PARA A ELABORAÇÃO DE QUESTÕES QUE CONSTITUEM UMA PROVA

1. Identifique as habilidades cognitivas a serem avaliadas em consonância com os objetivos estabelecidos: evocação, interpretação, aplicação, análise, originalidade, avaliação, julgamento de valor, etc.

2. Examine as características dos diferentes tipos de questão e sua adequação aos objetivos, aos propósitos da avaliação que vai ser realizada e ao tempo disponível. Solicite respostas que demonstrem os resultados esperados.
3. Tenha em vista uma amostragem adequada de resultados de aprendizagem. Dependendo das características do que se pretende avaliar, é preferível mais questões de resposta curta a um número restrito de questões extensas.
4. Elabore questões sobre material significativo. Evite questões tendenciosas, que exijam *esperteza* do aluno, pois este não é o objetivo da avaliação.
5. Elabore questões cujas respostas revelem produção do aluno, e não reprodução do conteúdo de livros ou textos.
6. Evite questões optativas, a menos que se pretenda avaliar interesses individuais ou a criatividade do aluno. A inclusão de questões opcionais dá origem a várias combinações, o que dificulta a ação diagnóstica da avaliação.
7. Realize atividades similares às da prova durante o desenvolvimento das aulas, para que a avaliação não seja uma atividade externa aos processos de ensino e de aprendizagem.

Embora tenha sido apresentado um elenco de recomendações, considerando as singularidades dos objetivos, dos conteúdos e dos alunos, a decisão última caberá sempre ao professor.

## REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S. *Taxionomia de objetivos educacionais* 1. Domínio cognitivo. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1982.

GRONLUND, Norman E. *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1974.

MEDEIROS, E. B. *Provas objetivas: técnicas de construção*. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da; VEIGA NETO, Alfredo José da. *Tecnologia dos testes objetivos*. Criciúma: Fundação Educacional de Criciúma, 1977.

SMITH, Marisa; HUERGA, Susana. *Orientações para o processo de elaboração das provas dos concursos vestibulares da PUCRS*. Porto Alegre: Setor de Ingresso da Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

VIANNA, H. M. *Testes em Educação*. São Paulo: IBRASA, 1978.



## 9. CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DE RESPOSTA LIVRE

*Marlene Correro Grillo*  
*Rosana Maria Gessinger*

Questões de resposta livre, também conhecidas como questões discursivas ou dissertativas, são questões em que o aluno é solicitado a organizar a resposta, a exprimir as próprias ideias e a escolher a maneira de abordar um determinado assunto, apresentando informações e priorizando alguns aspectos em detrimento de outros. Têm como principal objetivo encorajar habilidades de expressão escrita do aluno e são recomendadas principalmente para avaliar habilidades de análise, de síntese e de crítica. Entretanto, não asseguram por si só o exercício dessas habilidades, porque a resposta do aluno depende muito da forma como é proposta a tarefa. Perguntas como *quem, quando, onde*, embora solicitem a elaboração pelo aluno, não caracterizam uma questão de resposta livre, porque ele não tem outra forma de responder a não ser citando um nome, uma data e um local. Não há nesses casos a mínima possibilidade de se esperar uma resposta diferente e criativa.

Apesar do termo *resposta livre*, a liberdade do aluno tem limites, por isso em alguns casos são usadas as questões de resposta curta ou breve e, em outras, as conhecidas dissertações. Nesse sentido, cabe ao professor definir o objetivo e escolher a forma mais adequada de avaliar a aprendizagem, considerando a tarefa e o tempo necessário para a realização, pois o fator tempo é uma variável importante na redação da resposta.

Expressões como *comente, qual sua opinião, escreva o que sabe, discuta* são vagas e genéricas; não fornecem orientação segura e podem originar tanto uma longa dissertação quanto uma resposta breve que demanda poucas linhas, levando a um julgamento fundamentado em subjetividades, pela falta de clareza sobre o que exatamente está sendo questionado e pelo desconhecimento dos critérios. Poderiam ser melhoradas se fossem desdobradas em perguntas diretas como: *descreva cinco características do processo...; posicione-se favorável ou contrariamente a tal fato, justificando seu posicionamento; apresente pelo menos duas limitações de uma determinada situação, indicando duas medidas possíveis de solucioná-las.*

Quando o aluno é solicitado a aplicar o que aprendeu em situações novas, a assumir posição favorável ou contrária a algum fato e argumentar, a formular conclusões, a organizar ideias elaborando uma produção pessoal, a estabelecer relações de causa e efeito, a resposta será conseqüentemente mais elaborada. São questões complexas que desencadeiam atividades que vão além da simples memorização e evocação, desde que a resposta não seja definições, descrições, situações encontradas em livros didáticos, em apostilas ou já examinadas em aula. São válidas, ainda, questões que demandam consulta bibliográfica. Questões desse tipo são adequadas para avaliar habilidades como análise, síntese, avaliação, elaboração de pesquisa bibliográfica, e são recomendadas em casos em que o aluno necessitará empregar esta competência em situações futuras.

A formulação da questão discursiva exige sempre clareza para que o aluno compreenda o que está sendo solicitado e tenha condições de organizar seu conhecimento numa modalidade de produção pessoal. A dificuldade, se é que ela existe, não deve estar na compreensão da questão, e sim na sua resolução, embora seja comum ouvir professores afirmarem que o entendimento da questão faz parte da avaliação; tal afirmação reitera a responsabilidade do professor ao propor questões claras e sem ambigüidades. Nem sempre é fácil para o aluno interpretar a instrução do item, se esse apresentar problemas de elaboração.

A definição dos critérios de avaliação é outro fator que influi fortemente na compreensão da questão, devendo ser conhecidos pelo aluno e estar a serviço da aprendizagem. Devido à importância do estabelecimento de critérios ao formular-se questões de resposta livre, recomenda-se a leitura do texto “Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem”, que integra a presente publicação.

## EXEMPLOS DE QUESTÕES DE RESPOSTA LIVRE

Utilizando expressões claras, centradas no comportamento que se deseja avaliar, é possível elaborar diferentes questões de resposta livre, como as apresentadas a seguir.

*Enumerar* – A questão exige apenas recordação. É uma forma bem simples de item de resposta livre.

Exemplo: *Enumere três obras de José Lins do Rego.*

*Organizar* – O item possui maior grau de complexidade que o anterior, pois pede a lembrança de fatos segundo determinado critério (cronológico, importância, etc.).

Exemplo: *Organize, em ordem cronológica, cinco fatos da Segunda Guerra Mundial.*

Neste exemplo, a omissão das palavras *em ordem cronológica* autorizaria o aluno a organizar cinco fatos a partir de qualquer critério, e o professor deveria aceitar qualquer resposta.

*Selecionar* – A questão propõe avaliação crítica, mas de natureza simples, segundo um critério preestabelecido, que pode ser o mais divulgado, o mais reconhecido, o mais recente etc. A questão será fácil ou difícil segundo o critério adotado.

Exemplo: *Indique quatro cientistas modernos que contribuíram para o desenvolvimento das explorações espaciais.*

*Descrever* – A questão solicita as características de um objeto, processo ou fenômeno. Geralmente é uma questão de resposta limitada.

Exemplo: *Descreva as etapas do processo de enfermagem.*

*Discutir* – O item requer mais do que uma simples descrição. Pressupõe que o aluno desenvolva ideias, apresente argumentos a favor e/ou contra o que está sendo apresentado, e estabeleça relacionamento entre fatos e ideias. A questão permite resposta ampla e exige estruturação cuidadosa. Sua correção é sempre difícil, dada a possibilidade de diferentes abordagens do problema e, consequentemente, uma variedade de respostas. Cabe observar que no exemplo a seguir os critérios já estão explícitos.

Exemplo: *Discuta as vantagens e desvantagens da utilização de itens dissertativos para avaliar a aprendizagem, no que se refere à amostragem de conteúdo, à atribuição de grau, à elaboração e correção da prova.*

*Definir* – A proposição solicita que o aluno distinga diferentes categorias a que o objeto, fato, processo, fenômeno, etc. estão associados. As questões de definição às vezes são mais difíceis do que as discussões. A deficiência do item está em o aluno, frequentemente, repetir definições de livros ou apostilas. A questão ficaria mais bem elaborada se o professor solicitasse uma definição pessoal.

Exemplo: *Elabore uma definição pessoal de aquecimento global.*

*Exemplificar* – A questão tanto pode solicitar uma evocação como uma elaboração própria. Cabe ao professor elaborar a questão de tal forma que a resposta do aluno corresponda ao objetivo pretendido.

Exemplos: *Apresente três fenômenos decorrentes do aquecimento global.*

*Descreva um fato que exemplifique um comportamento ético.*

*Explicar* – A ênfase da questão recai na relação de causa e efeito. É, geralmente, uma questão difícil para alunos com poucos pré-requisitos.

Exemplo: *Por que, atualmente, o número de casos de gravidez na adolescência no Brasil é maior do que há dez anos?*

*Comparar* – O item pode ser apresentado de diferentes modos, sem o emprego do termo comparar, estruturando-se em torno de semelhanças e diferenças, vantagens e desvantagens de uma ideia. Exige mais trabalho de planejamento e de organização de ideias. A resposta é geralmente ampla.

Exemplo: *Estabeleça duas principais vantagens e duas desvantagens da globalização, tomando como referência a interatividade e a identidade nacional.*

*Sintetizar* – A questão propõe que o aluno apresente de modo breve os pontos essenciais de determinado assunto, ou organize uma produção nova e original específica.

Exemplo: *Organize um plano de recomendações para a elaboração de uma prova de seleção.*

Dependendo do conteúdo, podem ainda ser explicitados aspectos que devem estar presentes no plano solicitado.

*Interpretar* – O item exige uma resposta ampla, e a influência da memória mecânica é praticamente nula. Pretende-se que o aluno seja capaz de perceber o

significado de uma palavra, de um texto, de ideias principais, de compreender as intenções do autor.

Exemplo: *A partir dos dados do gráfico X, elabore duas afirmações sobre a relação entre o nível de escolaridade e a empregabilidade.*

*Criticar* – A questão solicita processos mentais complexos. O item deve fazer com que o aluno demonstre a correção e a adequação de uma ideia e também apresente sugestões para o aprimoramento ou razões para o abandono dessa ideia.

Exemplo: *Posicione-se criticamente sobre...*

Pode-se ainda acrescentar que o aluno justifique seu posicionamento com argumentos baseados nos estudos realizados sobre determinado assunto ou em suas experiências anteriores, ou profissionais, etc. Outra recomendação útil é informar, na proposição, que a natureza do posicionamento não interferirá na avaliação, desde que haja coerência na argumentação, respeito a determinados princípios, etc.

## RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS PARA ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE QUESTÕES DE RESPOSTA LIVRE

1. Planeje cuidadosamente a questão: examine a clareza da proposta, a especificação da linha de abordagem, a possibilidade de realização da tarefa no tempo estabelecido. Examine também suas próprias disponibilidades de tempo para que o período de correção não represente uma sobrecarga, comprometendo a qualidade da avaliação.
2. Proponha questões que avaliem aspectos importantes, empregando uma linguagem direta e precisa. A redação defeituosa do item desorienta o aluno e estimula a digressão; a ausência de ambiguidades facilita, ao mesmo tempo, a organização da resposta do aluno e a correção pelo professor.
3. Formule itens independentes entre si para evitar que o aluno, ao errar uma questão, já tenha comprometido o acerto de outra. É comum encontrarem-se provas que reúnem várias questões avaliando o mesmo conteúdo em detrimento de outros.

4. Apresente questões que demandam competências e habilidades já apropriadas pelo aluno em atividades de aprendizagem anteriores. Evite incluir fatores estranhos ao momento de avaliação.
5. Corrija de uma única vez a mesma questão de cada aluno; os critérios ficarão mais evidentes ao professor e a correção será mais rápida.
6. Avalie as respostas dos alunos em consonância com o objetivo pretendido. Fluência verbal, aparência da prova, ou mesmo erros de português são aspectos externos à avaliação do conteúdo, a menos que a prova seja de Língua Portuguesa ou de Literatura. Não se descontam erros de português – como de acentuação, grafia, concordância ou pontuação – em provas de outra disciplina. Os erros devem ser assinalados para que o aluno os identifique; o professor deve tentar ajudá-lo, redigindo corretamente e exigindo o mesmo ao aluno, mas a verificação do domínio da língua é atribuição do professor de Língua Portuguesa. Entretanto, textos incompletos ou truncados podem ser penalizados se entre os critérios de avaliação forem consideradas a clareza e a coerência da comunicação.
7. Certifique-se sobre o significado preciso da ação que está sendo solicitada ao aluno. *Citar*, por exemplo, não é o mesmo que *explicar* ou *descrever*. O aluno não é obrigado a responder além do que consta na instrução, e o professor não pode exigir além do que solicitou.
8. Entregue os resultados em tempo hábil, enquanto o aluno ainda tem tempo e possibilidade para reorientar sua atividade e aprender o que demonstrou não haver aprendido. Passado muito tempo, outras aprendizagens deixam de ocorrer, e a lacuna que se estabelece aumenta a possibilidade de insucesso do aluno.

Essas recomendações confirmam que a propalada facilidade na preparação e mesmo no uso das questões de resposta livre é ilusória. Esse tipo de questão exige precisão de significado e clareza de critérios, sendo recomendado para avaliar o desenvolvimento da habilidade de expressão, de argumentação e de tomada de posição do aluno frente a questões polêmicas ou divergentes.

# 10. CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE QUESTÕES OBJETIVAS

*Marlene Correro Grillo*  
*Rosana Maria Gessinger*

As questões objetivas são organizadas sob diferentes modalidades, podendo ser, para fins didáticos, reunidas em dois grupos:

- questões que exigem a redação do aluno – questões de resposta curta (redação de um nome, de uma data, de um acontecimento), e questões de lacuna (completamento de uma ou mais sentenças de onde são suprimidas palavras-chave);
- questões em que o aluno identifica a resposta correta – nesse grupo encontram-se as questões de associação, de asserção e razão, de escolha múltipla e de resposta alternativa (MEDEIROS, 1981).

Os itens objetivos têm ampla aplicabilidade, tanto no que se refere à avaliação de conteúdos como à de habilidades cognitivas. Não basta elaborar corretamente instrumentos de avaliação; é fundamental saber o que se vai avaliar e por quê.

Nesse sentido, é indispensável um quadro teórico de referência, conforme já foi indicado anteriormente, que torne claros os diferentes níveis de complexidade das variáveis cognitivas e das habilidades presentes nas experiências de aprendizagem e de avaliação.

A seguir são apresentadas diferentes modalidades de questões objetivas.

## QUESTÃO DE LACUNAS

A questão de lacunas consiste em sentenças de onde são suprimidas palavras significativas, formando-se então lacunas; cabe ao aluno completar o sentido da frase, preenchendo os espaços. Para que a questão seja realmente objetiva, cada lacuna só deve permitir uma única expressão que complete corretamente o sentido da frase (conceito, data, acontecimento, local, classe gramatical, etc.); mas, em alguns casos, o aluno apresenta uma resposta razoável (o que não deveria ser possível), porque a sentença permite mais de uma expressão, e o professor necessita considerar o acerto.

Alerta-se ainda para outras recomendações úteis: que as lacunas correspondam a elementos importantes e não sejam tão numerosas a ponto de o aluno não compreender o significado da sentença. Evitem-se, ainda, frases estereotipadas, retiradas de textos ou apostilas.

Exemplo:

INSTRUÇÃO: Para responder a questão X, complete a lacuna com a expressão que torna a sentença correta.

Questão X: O tecido responsável pela condução de água e sais minerais do solo para as folhas é o .....

## QUESTÃO DE ASSOCIAÇÃO

A questão de associação consiste em dois agrupamentos de informações, geralmente apresentados em duas colunas, que funcionam respectivamente como enunciados e respostas. Os elementos de cada grupo ou coluna devem apresentar homogeneidade entre si e ser plausíveis para toda uma série de elementos (conceitos e símbolos ou figuras, autores e obras, acontecimentos e causas). O número de enunciados de um grupo ou de uma coluna pode ou não ser igual ao número de respostas da outra coluna. Quando não houver igualdade, deve-se chamar a atenção do aluno para o fato de que um mesmo elemento de uma coluna pode ser repetido na outra ou mesmo não ser utilizado, conforme o caso.

Exemplo:

Questão X: Relacione os compositores (Coluna A) com as obras (Coluna B), numerando os parênteses. Alguns elementos da coluna A poderão ser repetidos ou não constar na coluna B.

Coluna A	Coluna B
1. Verdi	( ) La Traviata
2. Donizetti	( ) Carmem
3. Rossini	( ) Othelo
4. Puccini	( ) Guarani
5. Bizet	( ) Lo Schiavo
6. Carlos Gomes	

## QUESTÃO DE ASSERÇÃO E RAZÃO

A questão de asserção e razão é uma questão bastante complexa pelo seu formato e exige familiaridade com as habilidades cognitivas solicitadas. Significa dizer que a aprendizagem prévia de análise de relações é indispensável para que o aluno tenha possibilidade de resolver esse tipo de questão com sucesso.

É constituída por duas afirmações, podendo a segunda ser ou não uma justificativa da primeira. As afirmações necessitam ser absolutamente verdadeiras ou falsas para que se possa apresentar ao aluno uma proposição indiscutível. Cada dupla de afirmações relacionáveis constitui uma questão a ser resolvida com base num código de respostas, que apresenta as possíveis relações entre ambas. Numa prova, tal código é utilizado para o conjunto de questões de asserção e razão, não havendo necessidade de repeti-lo para cada uma das questões.

RESUMO DO CÓDIGO DE RESPOSTAS			
alternativa	1ª asserção	2ª asserção	
a	<i>verdadeira</i>	<i>verdadeira</i>	a 2ª é uma justificativa correta da 1ª
b	<i>verdadeira</i>	<i>verdadeira</i>	a 2ª não é uma justificativa da 1ª
c	<i>verdadeira</i>	<i>falsa</i>	
d	<i>falsa</i>	<i>verdadeira</i>	
e	<i>falsa</i>	<i>falsa</i>	

Exemplo:

INSTRUÇÃO PARA AS QUESTÕES 1, 2 e 3

De acordo com a chave abaixo, assinale

- a) se as duas asserções forem verdadeiras, e a segunda for uma justificativa da primeira.
- b) se as duas asserções forem verdadeiras, e a segunda não for uma justificativa da primeira.
- c) se a primeira asserção for verdadeira, e a segunda, falsa.
- d) se a primeira asserção for falsa, e a segunda, verdadeira.
- e) se tanto a primeira como a segunda asserção forem falsas.

*Questão 1*

- Joaquim Nabuco empenhou-se na campanha abolicionista,  
PORQUE  
era tribuno privilegiado e sagaz jornalista.

*Questão 2*

- A Revolução da Chibata foi uma rebelião de populares e da escola Militar do Rio de Janeiro,  
PORQUE  
Osvaldo Cruz conseguiu que o presidente Rodrigues Alves decretasse a vacinação obrigatória contra a febre amarela e a varíola.

Adaptado do Concurso Vestibular Verão 2007/PUCRS

*Questão 3*

- O uso do ácido acetilsalicílico é contraindicado no tratamento da dengue  
PORQUE  
ele pode ocasionar a dengue hemorrágica em indivíduo já infectado anteriormente.

Cada um dos tipos de questão já apresentados – de associação, de lacunas e de asserção e razão – pode tanto constituir uma prova inteira como ser adaptado à modalidade de escolha múltipla, a partir de reorganizações diversas dos elementos que os constituem (palavras, frases, símbolos, mapas, gráficos, etc.). Ao professor compete decidir sobre a forma de item que melhor se ajuste à natureza do objeto da avaliação num determinado momento.

## QUESTÃO DE ESCOLHA MÚLTIPLA

O item de escolha múltipla consiste num enunciado (suporte, *caput* ou raiz) que apresenta uma situação problema, e em várias alternativas (4 ou 5) que fornecem soluções possíveis para o problema. Deve-se ter o cuidado de não se incluírem alternativas absurdas, que o aluno descarta de imediato, mesmo não conhecendo o conteúdo a ser avaliado.

*Escolha múltipla com uma única resposta:* o enunciado pode ser uma pergunta ou uma afirmação incompleta. Nesse caso, as alternativas incluem apenas uma única resposta correta e várias incorretas, mas plausíveis.

Exemplo de escolha múltipla com pergunta:

1. Com 8 frutas diferentes, qual o número de saladas que podem ser feitas contendo exatamente 3 dessas frutas?
  - a) 24
  - b) 54
  - c) 56
  - d) 112

Adaptado do Concurso Vestibular Verão 2007 PUCRS

Exemplo de escolha múltipla com afirmação incompleta:

2. Com 8 frutas diferentes, o número de saladas que podem ser feitas contendo exatamente 3 dessas frutas é
  - a) 24
  - b) 54
  - c) 56
  - d) 112

Adaptado do Concurso Vestibular Verão 2007 PUCRS

*Escolha múltipla com mais de uma afirmativa correta:* o item de escolha múltipla pode apresentar, ainda, várias alternativas corretas e incorretas, que o aluno deverá reconhecer como verdadeiras e/ou falsas e assinalar numa chave de respostas fornecida pelo professor. Nesse caso, deve-se fazer preceder a questão de

uma instrução específica para alertar o aluno de que foi modificada a lógica da prova. O número de alternativas numa mesma prova deve ser sempre o mesmo, geralmente quatro ou cinco. Essa modalidade de questão reúne um conjunto de afirmativas verdadeiras e falsas a serem identificadas pelo aluno. Convém que, na instrução, seja destacado o assunto de que tratam as afirmativas para melhor encaminhar o raciocínio do aluno. Vale dizer que só devem ser incluídas afirmativas pertencentes ao mesmo conteúdo, o que dá um sentido de problema. É indispensável cuidado na elaboração da chave de correção correspondente, incluindo só combinações possíveis.

Exemplo 1:

INSTRUÇÃO: Responder à questão X, considerando as afirmativas a seguir, que tratam dos sujeitos que atuam no espaço agrário brasileiro.

I – Posseiro é o agricultor que ocupa terras abandonadas; legalmente pode valer-se de usucapião para reclamar a posse definitiva das terras após ocupá-las por certo tempo, dependendo dos casos estabelecidos em lei.

II – Gato é o especulador de terras que se apropria de grandes áreas, falsificando títulos de propriedade rural.

III – Grileiro é o empresário que arregimenta trabalhadores que vivem na sua localidade para levá-los a outras regiões do país com promessas que costumam não ser cumpridas, podendo, inclusive, gerar trabalho escravo.

IV – Meeiro é o trabalhador, geralmente desprovido de terras, que oferece sua mão de obra e seus equipamentos em troca de uma parte da produção, conforme firmado com o proprietário da terra a ser trabalhada.

Questão X – Estão corretas as afirmativas

- a) I e II.
- b) I e IV.
- c) II e III.
- d) III e IV.

Adaptado do Concurso Vestibular Verão 2009 PUCRS

Comentário: A questão seguinte, o exemplo 2, é apresentada para mostrar um descuido frequente na elaboração da chave de respostas. Uma alternativa está

incluída em outra mais abrangente, como é o caso das alternativas C) e A), e D) e E). Impõe-se aqui delimitar as alternativas com o advérbio APENAS:

Exemplo 2:

INSTRUÇÃO: Responder à questão X com base nas afirmativas referentes à organização demográfica do Brasil.

I. O Brasil está entre os dez países com maior desigualdade social do mundo.

II. A taxa de fecundidade do Brasil está em torno de 4,3 filhos por mulher, e a taxa de fertilidade está diminuindo.

III. Os dados referentes ao IDH possibilitam localizar o Brasil no grupo de países situados na faixa de 0,8 a 1,0.

IV. Desde a década de 1950, a população absoluta do Brasil está diminuindo, graças às políticas governamentais de controle da natalidade.

Questão X. Estão corretas APENAS as afirmativas:

- a) I e II.
- b) I e III.
- c) I, II e IV.
- d) II, III e IV.
- e) III e IV.

Adaptado do Concurso Vestibular Inverno 2008 PUCRS

*Escolha múltipla adaptada de questão de lacunas:* diferencia-se da questão de lacunas, mencionada anteriormente, pela apresentação de quatro ou cinco alternativas dentre as quais deve ser identificada a que completa corretamente as lacunas.

Exemplo:

INSTRUÇÃO PARA A QUESTÃO X: Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas.

Questão X: Se ninguém \_\_\_\_\_ a respeito, como \_\_\_\_\_ tomar uma decisão?

- a) se manifestar – se poderá
- b) se manifestar – poder-se-á
- c) manifestar-se – poder-se-á
- d) manifestar-se – se poderá

*Escolha múltipla adaptada de questão de associação:* diferencia-se da questão de associação mencionada anteriormente pela apresentação de quatro ou cinco alternativas com numerações que indicam possíveis relações entre as colunas, dentre as quais uma deve ser identificada como a correta. No exemplo a seguir, a coluna 1 só contém conflitos sociais de uma mesma época, e a coluna 2, as respectivas características. Assim, o material das duas colunas é homogêneo e plausível.

Exemplo:

INSTRUÇÃO: Relacione os conflitos sociais que eclodiram na Primeira República, apresentados na coluna 1, com as respectivas características, apresentadas na coluna 2, numerando os parênteses.

<b>Coluna 1 – Conflitos sociais</b>	<b>Coluna 2 – Características</b>
1. Revolta da Armada	<input type="checkbox"/> Levante dos marinheiros contra castigos físicos e baixos soldos.
2. Guerra de Canudos	<input type="checkbox"/> Levante contra o autoritarismo da polícia sanitária e o despejo da população pobre dos cortiços do centro do Rio de Janeiro.
3. Revolta da Vacina	<input type="checkbox"/> Levante da Marinha contra o autoritarismo de Floriano Peixoto e contra a forte presença do exército no governo.
4. Revolta da Chibata	<input type="checkbox"/> Luta dos camponeses pobres do sertão da Bahia, liderados por Antônio Conselheiro, contra o autoritarismo republicano e contra os interesses dos grandes proprietários de terra.

QUESTÃO X – A numeração correta, de cima para baixo, é

- a) 1, 3, 2, 4.
- b) 1, 2, 4, 3.
- c) 2, 3, 1, 4.
- d) 4, 3, 1, 2.

*Orientações gerais para elaboração de questões de escolha múltipla*

1. Use uma pergunta direta ou uma afirmação incompleta como raiz da questão, conforme julgar mais apropriado.
2. Apresente no suporte da questão um único problema claramente formulado ou uma pergunta direta.
3. Utilize uma linguagem direta, clara e simples na construção da questão; evite informações desnecessárias; limite o enunciado às informações diretamente relacionadas ao problema.
4. Procure incluir no enunciado o número suficiente de palavras para torná-lo preciso.
5. Transfira para a raiz da questão as palavras ou expressões que se repetem em todas as alternativas.
6. Prefira redigir questões na forma afirmativa. No entanto, caso seja necessário elaborar uma questão na forma negativa, destaque a palavra NÃO. Esta é recomendada quando se deseja solicitar uma única resposta que não satisfaz a determinados requisitos, como, por exemplo: NÃO pertence à mesma regra de acentuação, a um mesmo grupamento de categoria gramatical, de autores de uma mesma escola literária, etc.
7. Certifique-se de que cada questão possui apenas uma resposta correta.
8. Redija as alternativas de modo que elas se tornem gramaticalmente consistentes com a raiz.
9. Verifique se todas as alternativas são plausíveis, não absurdas e atrativas para os alunos que desconhecem o assunto ou não possuem a habilidade testada.
10. Verifique se a raiz da questão e a alternativa correta não contêm palavras comuns ou associadas que sirvam de pista.
11. Evite as expressões “nenhuma das alternativas” ou “todas as alternativas”. No caso de “nenhuma das alternativas”, se o aluno identifica pelo menos uma como correta, já elimina essa alternativa. No caso de “todas as alternativas”, se o aluno identifica pelo menos uma incorreta, igualmente elimina tal alternativa.
12. Sempre que possível, apresente alternativas em alguma ordem lógica e sistemática (numérica, alfabética, cronológica, etc.).
13. Faça com que as alternativas sejam independentes e se excluam mutuamente.

14. Certifique-se de que cada questão é independente das demais.
15. Evite sinais estranhos à questão (a alternativa correta não deve ser mais precisa ou elaborada, nem mais longa que as demais).
16. Varie aleatoriamente a posição da alternativa correta.
17. No caso de haver uma prova com questões de diferentes tipos, é necessário apresentar uma instrução especial antecedendo cada tipo de questão.
18. Rejeite o procedimento de correção em que *um ou mais erros anulam um acerto*. Esta lógica é injusta, pois são desconsiderados pelo professor tantos acertos quantos erros cometidos. Tal prática compromete também a função diagnóstica e a função formativa da avaliação, pois o grau atribuído não corresponde à aprendizagem do aluno.
19. Elabore alternativas que apresentem paralelismo gramatical, ou seja, todas devem ter forma gramatical idêntica, iniciando por verbo, substantivo etc.

(Adaptado de VIANNA, 1978)

### *Exemplos de questões **mal formuladas** de escolha múltipla*

Para facilitar a compreensão das recomendações, são apresentados a seguir exemplos de questões mal formuladas, adaptadas de provas.

Evite enunciados vagos, sem um problema completo e definido, o que transforma a questão num conjunto de afirmações soltas, cada uma podendo ser julgada como falsa ou verdadeira.

Exemplo 1: No planejamento das questões objetivas, uma tabela de especificações

- a) fornece uma amostragem mais equilibrada do conteúdo.
- b) indica como um teste será usado para melhorar a aprendizagem.
- c) coloca os objetivos instrucionais em ordem de sua importância.
- d) especifica o método de avaliação a ser usado no teste.

Comentário:

O enunciado está incompleto, pois falta o verbo, que tornaria claros o problema e o objetivo da questão. A questão 1 poderia ser melhorada com a inclusão do verbo na raiz, o qual definiria o problema, como segue:

Uma tabela de especificação possibilita

- a) uma amostragem mais equilibrada do conteúdo.
- b) o conhecimento dos procedimentos de avaliação utilizados.
- c) a indicação da utilidade da questão.
- d) a identificação da importância dos objetivos pretendidos.

Exemplo 2: Assinale a alternativa correta.

- a) Itens dissertativos oferecem reduzida amostragem de conteúdo.
- b) Itens objetivos avaliam a criatividade do aluno.
- c) A construção de itens do tipo falso-verdadeiro desaconselha a utilização de termos absolutos.
- d) A organização lógica da resposta é exigência de um item de resposta livre.

Comentário:

A questão não apresenta um problema nem uma afirmação incompleta. A rigor, não constitui uma questão de escolha múltipla pela ausência de problema, mas um conjunto de afirmações do tipo Verdadeiro-Falso.

Utilize uma linguagem direta, clara e simples na construção do item; evite explicações desnecessárias; limite o enunciado às informações diretamente relacionadas ao problema.

Exemplo: A prática educativa exige a utilização de instrumentos válidos e precisos, que forneçam informações merecedoras de confiança. A prova é apenas uma das várias possibilidades de que dispõe o professor para avaliar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, a própria docência, e é constituída por questões de diferentes tipos. Aquelas que solicitam ao aluno a organização e expressão das próprias ideias são denominadas questões de

- a) resposta livre.
- b) associação.
- c) lacunas.
- d) asserção e razão.

Comentário:

Embora em alguns casos se aceite uma breve contextualização do tema ao se propor um problema, a questão acima apresenta dados desnecessários para ser respondida. Poderia ser apresentada como segue:

Questões que solicitam ao aluno a organização e expressão das próprias ideias são denominadas questões de

- a) resposta livre.
- b) associação.
- c) lacunas.
- d) asserção e razão.

Verifique se a raiz do item e a alternativa correta não contêm palavras comuns ou associadas que sirvam de pista.

Exemplo 1: Qual dessas publicações melhor possibilita localizar artigos de pesquisa em educação?

- a) Informativo de Pesquisa Educacional.
- b) Revista de Medidas Educacionais.
- c) Revista de Aconselhamento Pedagógico.
- d) Periódico de Psicologia.

Exemplo 2: A Pedagogia do Conflito tem como ideia básica

- a) o desvelamento crítico dos conflitos sociais.
- b) o fortalecimento do individualismo entre os educadores.
- c) a valorização do controle e da ordem.
- d) a conservação da escola como uma comunidade organizada.

Comentário:

As expressões *Pesquisa Educacional* e *Conflitos*, apresentadas respectivamente nas raízes das questões 1 e 2, têm similaridade com as alternativas “a” das duas questões, o que pode dar pistas ao aluno.

Evite sinais estranhos ao item (a alternativa correta não deve ser mais precisa, nem mais longa ou mais elaborada).

Exemplo: Provas objetivas utilizadas na avaliação são vantajosas porque

- a) oferecem maior amostragem de conteúdo, demandando menos tempo para correção.
- b) possibilitam ao aluno organizar sua própria resposta.
- c) demonstram a habilidade de síntese do aluno.
- d) têm possibilidade de variação de critérios.

Comentário:

A alternativa correta, mais detalhada, destaca-se das demais pela extensão, fornecendo pista ao aluno e induzindo-o à resposta correta. A alternativa “a” deveria conter apenas uma afirmação: “oferecem maior amostragem de conteúdo” ou “demandam menos tempo para correção”.

Redija as alternativas de modo que elas sejam gramaticalmente coerentes com a raiz e formalmente paralelas.

Exemplo 1: O conhecimento do aluno sobre informações fatuais pode ser mais bem avaliado com um

- a) questão de resposta curta.
- b) item de associação.
- c) item de escolha múltipla.
- d) item de dissertação.

Comentário:

Não há concordância gramatical entre a raiz e a alternativa “a”; a raiz termina com o artigo indefinido “um”, e a alternativa “a” inicia com um substantivo feminino. Tal problema pode ser solucionado colocando-se o artigo diante de cada alternativa, como segue:

O conhecimento do aluno sobre informações fatuais pode ser mais bem avaliado com

- a) uma questão de resposta curta.
- b) um item de associação.
- c) um item de escolha múltipla.
- d) um item de dissertação.

Exemplo 2: Por que os termos negativos devem ser evitados no enunciado de um item de escolha múltipla?

- a) Eles podem passar despercebidos pelos alunos.
- b) Pela tendência de se construir uma alternativa mais longa.
- c) A elaboração das alternativas é mais difícil.
- d) Dificultam a avaliação.

Comentário:

Falta paralelismo gramatical entre as alternativas. A questão se ajustaria melhor se a raiz fosse transformada em afirmação incompleta e se as alternativas seguissem a convenção do paralelismo gramatical, conforme segue:

Os termos negativos devem ser evitados no enunciado de um item de escolha múltipla porque

- a) podem passar despercebidos pelo aluno.
- b) exigem a construção de uma alternativa mais longa.
- c) tornam a redação das alternativas mais difícil.
- d) dificultam a avaliação pelo professor.

Apresente na raiz um único problema.

Exemplo: Há indicação incorreta do número de sílabas ou separação silábica incorreta em

- a) credenciem (4) de-sobs-tru-iu
- b) pinheirais (3) em-la-me-iam
- c) secretarias (5) im-pe-trou
- d) petróleo (4) ci-sa-tlân-ti-co

Comentário:

A questão propõe mais de um problema: número de sílabas e separação silábica. Poderia ser desdobrada em duas questões, pois, da forma como está apresentada, acrescenta uma dificuldade desnecessária: exigência de dois acertos por alternativa em conteúdos diferentes.

Transfira para a raiz do item as palavras ou expressões que se repetem em todas as alternativas.

Exemplo: Quando o indivíduo age de acordo com uma filosofia de vida que desenvolveu, atingiu, segundo Bloom,

- a) a categoria denominada acolhimento.
- b) a categoria denominada resposta.
- c) a categoria denominada valorização.
- d) a categoria denominada caracterização.

Comentário:

A expressão *a categoria denominada*, repetida em todas as alternativas, deve ser levada para a raiz:

Quando o indivíduo age de acordo com uma filosofia de vida que desenvolveu, atingiu, segundo Bloom, a categoria denominada

- a) acolhimento.
- b) resposta.
- c) valorização.
- d) caracterização.

Verifique se todas as alternativas são plausíveis, não absurdas e atrativas para os alunos que desconhecem o assunto.

Exemplo: Qual dos políticos listados a seguir chegou à Presidência da República?

- a) Galvão Bueno.
- b) José Serra.
- c) Itamar Franco.
- d) Antonio Carlos Magalhães.

Comentário:

Todos os nomes listados devem pertencer a uma mesma categoria, mantendo homogeneidade entre si. No presente caso, todos deveriam ser políticos. A alternativa “a” é absurda.

Sempre que possível, apresente as alternativas em alguma ordem lógica e sistemática (numérica, alfabética, cronológica, etc.).

Exemplo: Que porcentagem de 300 o número 12 representa?

- a) 0,4%.
- b) 3,6%.
- c) 4,0%.
- d) 2,5%.

Comentário:

A colocação desordenada de alternativas numéricas ou alfabéticas pode acrescentar uma dificuldade que independe da dificuldade da questão, como por exemplo, erro do aluno na transcrição para a folha de respostas. Assim, as alternativas deveriam ser apresentadas como segue:

- a) 0,4%.
- b) 2,5%.
- c) 3,6%.
- d) 4,0%.

Verifique se as alternativas são independentes e se excluem mutuamente.

Exemplo: Aproximadamente, que porcentagem de alunos do Colégio X obteve aprovação no último vestibular?

- a) menos de 20%.
- b) menos de 40%.
- c) mais de 40%.
- d) mais de 60%.

Comentário:

A alternativa “b” inclui a “a” e a alternativa “d” inclui a “c”. Menos de 20% é também menos de 40%. Mais de 60% é também mais de 40%.

Certifique-se de que cada item contenha apenas uma resposta correta, a menos que ele seja do tipo de resposta múltipla.

Exemplo: Gilberto Gil é conhecido como

- a) ministro da Cultura.
- b) cantor baiano.
- c) governador baiano.
- d) ministro das Cidades.

Comentário:

Há mais de uma alternativa correta. Se houver necessidade, pode-se usar a forma de escolha múltipla com mais de uma resposta, conforme já foi explicado.

## QUESTÕES DE RESPOSTA ALTERNATIVA

A questão de resposta alternativa consiste num enunciado declarativo que o estudante deve julgar como pertencente a uma de duas categorias: *verdadeiro/falso*; *correto/incorrecto*; *sim/não*; *fato/opinião*. Conseqüentemente, só pode ser formulada em relação a pontos indiscutivelmente certos ou errados. Para atingir o padrão de verdade/falsidade absoluta, tem que ser tão precisa no seu enunciado que não admita situações de exceção ou de relatividade como *nem sempre*, *às vezes*, *raramente*.

Esse tipo de questão é recomendado para testes rápidos ao final de uma aula, de um seminário, de uma discussão, pois um número extenso de questões pode ser respondido em um tempo relativamente curto e possibilita a abrangência dos conteúdos estudados. Embora possa avaliar níveis complexos de pensamento, seu uso é mais restrito à recordação ou à recuperação de um fato ou de uma informação; explicações e inferências dificilmente podem ser reduzidas apenas a uma afirmação.

Convém chamar a atenção sobre a limitação desses itens: a possibilidade de acerto por acaso, pois há 50% de probabilidade de o aluno acertar, ao escolher entre duas alternativas, o que se faz acompanhar de baixo valor diagnóstico. Ao assinalar que a questão é falsa, não se tem segurança se o aluno conhece a resposta verdadeira. Esta limitação pode ser minimizada com a utilização de outras modalidades deste tipo de questão: verdadeiro-falso com justificativa e verdadeiro-falso modificado.

- Orientações para elaboração

Qualquer modalidade de resposta alternativa obedece às mesmas orientações para elaboração, que são apresentadas a seguir:

1. Inclua em cada enunciado somente uma ideia central.
2. Redija o enunciado de forma inequívoca.
3. Mantenha curtos os enunciados e utilize uma linguagem simples.
4. Use raramente enunciados negativos e evite duplas negações.
5. Referencie a fonte quando se tratar de enunciados de opinião.
6. Evite indícios estranhos para a resposta como:
  - utilização de termos absolutos (ex.: sempre, nunca) e qualificadores (ex.: melhor, pior);
  - redação mais extensa para a resposta correta;
  - desequilíbrio no número de respostas verdadeiras ou falsas.

Exemplos:

Assinale V ou F conforme julgar a afirmativa verdadeira ou falsa.

1. (V) (F) Questões objetivas oferecem maior amostragem do conteúdo a ser avaliado do que questões de resposta livre.
2. (V) (F) Questões objetivas possibilitam ao aluno expressar as próprias ideias.
3. (V) (F) De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional da PUCRS, a avaliação orienta a tomada de decisões, tendo como funções o diagnóstico e a mediação.

### *Questões de verdadeiro-falso com justificativa*

Consistem numa afirmação que o aluno deve julgar verdadeira ou falsa e, posteriormente, justificar sua resposta. É indispensável que o professor esclareça a necessidade da justificativa, sem o que a modalidade da questão se torna igual à anterior.

Exemplo:

(V) (F) Questões de dissertação possibilitam avaliar a capacidade de organizar e expressar suas ideias por escrito.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

### *Questões de verdadeiro-falso modificado*

Consistem numa afirmação que o aluno deve julgar verdadeira ou falsa. Caso a julgue verdadeira, ele deverá somente assinalar Verdadeira (V). Caso a julgue falsa, ele deve marcar F no espaço correspondente e escrever dentro dos parênteses as expressões que, substituindo as sublinhadas, tornem a afirmação verdadeira.

Exemplos:

Assinale V se a afirmativa for verdadeira, e F se for falsa. Se for falsa, preencha a lacuna entre parênteses com as palavras que, substituindo as palavras sublinhadas, tornam verdadeiras as afirmações. *(As questões 1, 2 e 3 já estão respondidas nos exemplos para mostrar como deve ser a resposta do aluno).*

(V) (F) (.....) Questões dissertativas possibilitam avaliar a criatividade do aluno.

Comentário: Como a questão é verdadeira, o aluno apenas assinala V e deixa vazia a lacuna entre parênteses.

(V) (F) (questões dissertativas) Nas questões objetivas, o aluno tem oportunidade de organizar sua própria resposta.

(V) (F) (questões objetivas) Habilidade de leitura do aluno e acerto casual influem nas respostas a questões dissertativas.

Comentário: Como as questões 2 e 3 são falsas, o aluno assinala F e substitui as expressões sublinhadas por outras que tornem verdadeira a afirmação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material aqui apresentado não esgota todas as variedades possíveis de itens de avaliação, objetivos ou dissertativos. Cada professor pode criar novas modalidades em consonância com as especificidades das disciplinas, mantendo a relação necessária entre ensino, aprendizagem e avaliação, tendo o cuidado de considerar o instrumento como apenas uma possibilidade, entre muitas, de obtenção de dados para a avaliação da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Ethel B. *Provas objetivas: técnicas de construção*. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em Educação*. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.





Parceiros:

