

A meta-avaliação de disciplina ministrada em pós-graduação *stricto sensu*

The meta-evaluation of discipline ministered in *stricto sensu* postgraduation

Lílian Maria Ghiuro Passarelli¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo-SP, Brasil

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar as manifestações avaliativas de mestrandos de disciplina eletiva ministrada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep). A disciplina fomenta trabalho prático para gerir produtivamente os resultados obtidos em processos avaliativos em larga escala referentes à leitura e à escrita. Os fundamentos que alicerçam este estudo se baseiam em modelos e teorias sociointeracionistas para sustentação da leitura e da escrita como processos de construção de sentido. Também se norteiam pela concepção de avaliação como aprendizagem. A fim de averiguar se as atividades propostas contribuíram para a ampliação/construção de saberes, foi idealizado instrumento no qual os mestrandos, ao final do semestre, realizaram autoavaliação e avaliação da disciplina. Neste artigo, o escopo de análise restringe-se às manifestações constituídas pela percepção da autoavaliação referente somente a duas atividades realizadas durante o semestre letivo e pela avaliação da disciplina. Para operacionalizar a análise de tais manifestações, o critério eleito foi de agrupá-las em categorias relacionadas às três dimensões da prática docente: o saber, o saber ser e o saber fazer. A opção por essas categorias decorre da assunção de que os formadores produzem saberes específicos ao longo de sua práxis educativa e que não são meros mediadores de saberes produzidos por outrem. Implica também a própria natureza do fazer pedagógico, da historicidade da práxis: uma reflexão crítica para minimizar o hiato entre o plano teórico e o prático. Os resultados conduziram à realização de investimentos/ajustes em duas frentes: (i) redimensionamento de abordagens e seleção de conteúdos; (ii) meta-avaliação do próprio instrumento com o qual foram coletadas informações.

Palavras-chave: Avaliação como aprendizagem, Produção do texto acadêmico, Meta-avaliação.

Abstract

This paper aims to analyze the evaluative manifestations of master students of the elective discipline given in the *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores* (Formep). The discipline promotes practical work to manage productively the results obtained in large-scale evaluation processes related to reading and writing. The foundations underlying this study are based on socio-interactionist models and theories to sustain reading and writing as meaning-building processes. They are also guided by the conception of evaluation as learning. To verify if the proposed activities contributed to the expansion/construction of knowledge, an instrument was designed to allow master students to assess both themselves and the discipline at the end of the semester. In this article, the scope of analysis is restricted to the manifestations constituted by the perception of self-assessment referring to only two activities carried out during the semester and by the evaluation of the

¹ Professora e orientadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem para Ensino do Português (GELEP-PUCSP). E-mail: lghiuro@pucsp.br

discipline. To operationalize the analysis of such manifestations, the chosen criterion was to group them into categories related to the three dimensions of teaching practice: knowledge, knowledge to be and knowledge to do. The choice for these categories stems from the assumption that formers produce specific knowledge throughout their educational practice and are not mere mediators of knowledge produced by others. It also implies the very nature of pedagogical action, of the historicity of praxis: a critical reflection to minimize the gap between the theoretical and practical planes. The results led to the realization of investments/adjustments on two fronts: (i) resizing of approaches and selection of contents; (ii) meta-evaluation of the instrument with which information was collected.

Keywords: Evaluation as learning, Production of academic text, Meta-evaluation.

Introdução

Compondo o projeto *Gestão da leitura e da escrita como fator de produtividade na escola básica: dos resultados das avaliações em larga escala às estratégias de intervenção*, cuja linha de pesquisa Intervenções avaliativas em espaços educativos insere-se aos estudos do grupo de pesquisa Estudos da Linguagem para Ensino de Português (certificado pelo CNPq desde 2001), este trabalho originou-se da necessidade de sistematizar as percepções tanto dos estudantes como da professora sobre os caminhos teórico-práticos trilhados em disciplina eletiva do Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep).

Como uma das tônicas do Formep, na verdade um desafio para atender produtivamente às expectativas de um mestrado de tal natureza, é realizar a análise fundamentada da prática, foi pensando nessa desafiante função formativa, em relação tanto aos trabalhos finais dos estudantes como ao próprio fazer de professores/orientadores, que, para viabilizar tal sistematização, optou-se pela criação/aplicação de instrumento com o qual foram obtidas manifestações dos mestrandos constituídas (i) pela autoavaliação referente a duas atividades desenvolvidas e (ii) pela avaliação da disciplina, para averiguar se o trabalho contribuiu para a ampliação/construção de saberes.

Essa averiguação teve respaldo na assunção de que, de um modo mais amplo, a avaliação é uma atividade praticada a serviço do conhecimento. A ação ética da avaliação garante que sua função formativa repercute em benefício dos aprendentes, aqui incluídos estudantes e professor: este, ao obter as informações preciosas com base nos resultados, desenvolve o seu saber fazer docente em relação ao que precisa ensinar; aqueles, ao serem verificados os conhecimentos que já detêm e os que precisam deter, têm assegurada uma aprendizagem que lhes propicia inclusão e participação nos bens culturais e científicos (MÉNDEZ, 2002).

Para atingir seu propósito, este estudo parte da caracterização do contexto em que se deu a pesquisa, com a explanação sobre a proposta da disciplina eletiva e seu público-alvo, contemplando os principais aspectos trabalhados, tais como a concepção de avaliação como aprendizagem, os subsídios teóricos de leitura, a função de uma matriz de referência, a produção do texto acadêmico e o porquê da atividade de elaboração de itens. Na sequência, são apresentados o procedimento mediante o qual foram coletadas as manifestações dos mestrandos, o critério com o qual foram agrupadas em categorias essas manifestações e a análise do elenco de respostas de cada categoria. Por fim, nas Considerações finais, são apresentados os resultados

que conduziram à realização de investimentos/ajustes em duas frentes: (i) seleção de abordagens; (ii) meta-avaliação do próprio instrumento com o qual foram coletadas informações.

1. Características do contexto da pesquisa: proposta da disciplina eletiva

Voltado à Educação Básica, o Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), já em seu nome prenuncia a proposta do curso de que o profissional – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino – possa aprimorar sua atuação, de modo a sustentar mais eficientemente suas decisões e, assim, colaborar para a melhoria do ensino.

Em relação mais especificamente à disciplina eletiva ministrada do segundo semestre de 2014 ao segundo semestre de 2016, sua proposta dedica-se a subsidiar um olhar mais substancial à gestão dos resultados obtidos em processos avaliativos em larga escala, voltados às competências leitora e escritora.

Essa vertente decorreu da necessidade de conferir mais atenção à quantidade de informações que são obtidas pelo diagnóstico do sistema educacional brasileiro, realizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto por um conjunto de avaliações em larga escala, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil; a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Além dessas, outras avaliações são geridas pelos estados, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), também no estado de São Paulo. Apesar de, há anos, acontecerem com regularidade, sejam avaliações de sistema ou de aprendizagem, por uma variada gama de causas, tais informações não propiciam substantiva marca de intervenção em favor da melhora do rendimento dos estudantes.

1.1 Avaliação da aprendizagem

Para viabilizar a proposta de lidar com os resultados de que as escolas já dispõem, o trabalho com os pós-graduandos, muito sucintamente, de início, revisita a concepção de avaliação, assumindo como princípio estruturante a ideia de avaliação como aprendizagem, com base na perspectiva processual, ou seja, avaliação como um caminho que diagnostica – dá a conhecer e entender o que acontece e por que acontece – para propiciar a intervenção – revê a rota, ajusta o foco, decide o que mudar/o que manter.

São vários os estudiosos que comungam com esse princípio, mas o destaque recai em especial em Santos Guerra (2007, p. 17), também pelo enfoque à avaliação como um fenômeno moral pelas “repercussões importantes para as pessoas, para as instituições e para a sociedade. Na avaliação há poder (que deve se colocar a serviço das pessoas) e deve haver ética”.

Nessa fase inicial da disciplina, também é foco das reflexões de natureza teórica a explicitação das finalidades das avaliações, o que conduz ao discernimento básico

entre os atos de avaliar e de examinar. Isso propicia reiterar a perspectiva da avaliação como processo, pelo contraponto estabelecido com o ato de examinar que retrata o que o estudante sabe num dado momento de sua trajetória escolar, com a descrição pontual de seu desempenho. O ato de examinar não se trata propriamente de uma prática excludente, mas de uma prática seletiva e classificatória que atende a determinados objetivos. Por exemplo: selecionar quais candidatos têm mais condições de assumir um cargo numa instituição e/ou empresa; classificar quais candidatos apresentam mais aptidão para ingressar num curso de uma universidade. Examinar e avaliar, pois, são realidades distintas, com fins distintos e, portanto, atendem a finalidades distintas.

1.2 Concepção de leitura

Tendo como foco a proposta de ações interventivas que podem ser desenvolvidas nos redutos de atuação dos mestrandos a partir das reflexões desencadeadas pela disciplina, são priorizados processos avaliativos da competência leitora, por ser essa a competência mais recorrente em avaliações de um modo geral. Essa prioridade demanda que, além da explicitação de noções diretamente atreladas a processos avaliativos, tais como matriz de referência e sua composição/função, item/questão e suas peculiaridades funcionais, linguísticas e estruturais, outros fundamentos sejam trabalhados sobre leitura e escrita, sustentados em modelos e teorias sociointeracionistas, cujo foco, ancorado numa dimensão social, tem a língua escrita como um objeto cultural com funções sociais diversas, materializada em textos.

Cabe aqui ressaltar que, para lidar mais eficazmente com os resultados dos processos avaliativos, quanto mais o formador conhecer o que de fato abarca a complexidade de tais processos, mais segurança ele tem para intervir e contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de leitura e escrita na escola básica.

Para tratar da leitura, os fundamentos teóricos de base sociointeracionista têm como ponto de partida a concepção de linguagem, pois as relações humanas são permeadas e estabelecidas pela linguagem, e a incumbência da escola, como instância pública de uso da linguagem, é propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo. Isso implica conceber a linguagem

(...) não só como *forma* de interação, mas como *processo* interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações, e, sobretudo, para realizar ações *com* o outro, *sobre* o outro. Nesse sentido, a linguagem é atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro. (PASSARELLI, 2008, p. 221-222)

A essa concepção de linguagem, relacione-se leitura como processo de construção de significados coerentes, estabelecidos por relações de interdependência entre elementos de natureza linguística recuperáveis da superfície textual e pela condição de familiaridade do leitor diante do texto em seu contexto. Construído pelo leitor em ação na prática social, esse processo de significação extrapola a mera decodificação de sinais gráficos, por ser esse o estágio mais elementar da leitura. Refere-se à capacidade de compreender com criticidade, de modo que não se reduza à leitura de textos na e para a escola, mas que, ao fazer uso de textos de diferentes gêneros,

ao refletir sobre eles, a leitura se expanda para além da própria lógica da vida cotidiana. O processo de compreensão de textos – o processamento cognitivo da informação –, além da codificação de informação nova, que enfatiza a intervenção das características textuais nesse processo, implica também a relação dessa informação com o conhecimento que o leitor já detém, do que pode resultar na modificação de estruturas prévias de conhecimento. Esse construtivo e dinâmico processo de compreensão da leitura deriva, pois, tanto das características textuais (conteúdo, estrutura), como das do leitor (conhecimento prévio, perspectiva, interesses, atitudes, objetivo da leitura, capacidade cognitiva, estratégias e estilos de processamento). Como o sujeito é um construtor do conhecimento, uma vez que ele cria o significado do texto, o processo de leitura compreensiva é, na verdade, “um conjunto flexível de processos interativos, onde existe uma influência mútua dos níveis mais elevados e mais baixos de compreensão” (LENCASTRE, 2003, p. 91).

Para orientar a mensuração da competência leitora dos estudantes da escola básica em processos avaliativos em larga escala, o norte tem sido uma dada matriz de referência.

1.3 Matriz de referência

A principal função da matriz de referência em Língua Portuguesa, atinente à competência leitora, é apresentar o conjunto de habilidades a serem avaliadas, as que se espera que os estudantes detenham nas diferentes etapas da escola, para diagnosticar os níveis de proficiência dos estudantes. De um modo geral, numa matriz estão associados os conteúdos praticados na escola básica, os eixos cognitivos (ou competências cognitivas) e as habilidades que alunos acionam no processo da construção do conhecimento. Não se trata de uma relação exaustiva de habilidades, mas das mais essenciais e passíveis de aferição em avaliações em larga escala. A matriz serve para orientar o processo de construção de testes e, conseqüentemente, dos itens que os integram.

Na disciplina ministrada aos pós-graduandos, a matriz que tem norteado os trabalhos se encontra em Passarelli (2011), criada para orientar processos avaliativos em larga escala e externos à escola. Para sistematizar as habilidades atinentes à competência leitora, a elaboração de tal matriz considerou inicialmente que o processo de construção do significado é produzido pela ativação de conhecimentos prévios dos actantes sociais, envolvendo vários tipos de conhecimentos, assim listados por Koch (2002): o conhecimento linguístico, o enciclopédico ou de mundo, o conhecimento da situação comunicativa e de suas regras, o da superestrutura dos gêneros textuais e dos tipos textuais, o conhecimento estilístico (registro, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento intertextual.

A matriz proposta (PASSARELLI, 2011) sistematiza os conhecimentos prévios e os acomoda em quatro dimensões avaliativas atinentes à compreensão leitora que, por sua vez, abrigam as habilidades necessárias para que o sujeito-leitor possa lidar com situações práticas de uso da linguagem: (i) dimensão textual; (ii) dimensão enciclopédica; (iii) dimensão variação linguística; e (iv) dimensão sistêmica.

Na dimensão textual, incluem-se o conhecimento superestrutural ou tipológico, o conhecimento de como se dá a organização textual de modo a atender uma dada função social. As habilidades referentes a essa dimensão também consideram a prevalência de uma característica tipológica para considerar que o texto seja predominantemente

narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, injuntivo ou dialogal, associando tal prevalência ao propósito comunicativo. O conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, considerando as peculiaridades inerentes aos domínios discursivos a que pertencem também se inclui nessa dimensão. (Re)conhecer o gênero do texto que se está lendo é um dos quesitos para uma leitura proficiente. Bem por isso, o conhecimento intertextual, isto é, o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura, independentemente da época em que foram criados, é outro traço peculiar da dimensão textual. Também se inclui aqui o estabelecimento da intertextualidade explícita, com citação expressa da fonte, e a implícita, isto é, a que não cita expressamente a fonte, o que exige do leitor o potencial de identificar o intertexto pela ativação de seus conhecimentos prévios.

A dimensão enciclopédica se fundamenta nos pressupostos do que se concebe por conhecimento enciclopédico ou de mundo. Nela se encontram as habilidades que não dependem exclusivamente do conhecimento linguístico, pois articulam não só conhecimentos de convenções sociais, cultura, costumes, crenças, comportamentos, mas também dos mais variados domínios do saber. Na dimensão enciclopédica, estão as habilidades que dependem da ativação do conhecimento de mundo para que o leitor possa realizar inferências, com base nas pistas que o autor deixa. Inferência é a operação pela qual o leitor, utilizando seu conhecimento de mundo, estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) desse texto que ele busca compreender e interpretar. Quase todo texto (oral, escrito, multimodal) exige a realização de uma série de inferências para que o leitor possa compreendê-lo bem. Se assim não fosse, cada texto teria de ser excessivamente longo para poder explicitar tudo o que o autor quer comunicar. O conhecimento de mundo desempenha função determinante na construção da coerência que, por estar diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer sentido ao texto, é um princípio de interpretabilidade e pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto tem ao interpretá-lo para compreendê-lo, enfim, para calcular o seu sentido.

A dimensão variação linguística diz respeito a variedades da língua em relação a marcas de uso decorrentes de fatores geográficos, socioculturais e estilísticos, a escolhas adequadas do registro formal ou informal de acordo com a situação de uso pelo grau de formalidade ou pela finalidade, o que implica falar, entender popularmente os falares regionais sem quaisquer tipos de julgamentos, usar a norma culta nos momentos mais formais. Aqui se concentram habilidades atinentes à diferença de comportamento linguístico nos processos de interação como um fato normal na língua com traços característicos de cada situação de uso, bem como as habilidades ligadas à heterogeneidade linguística em suas variedades de região, de gênero, de geração, de profissão, de classe social, às escolhas de unidades lexicais estrangeiras e às criações neológicas em função das necessidades dos falantes.

A dimensão sistêmica, sempre considerando a língua em uso, refere-se ao conjunto das redes de relações pelas quais uma língua se organiza e se estrutura, mais especificamente à forma como o texto se encontra linguisticamente construído, o que engloba operacionalização das propriedades gramaticais e semânticas das palavras, escolhas de traços linguísticos de várias ordens – léxico-semânticos, fonológicos, (morfo)sintáticos, mecanismos de textualização, como expedientes da coesão textual, – construídos com base no e em função do contexto sociocomunicativo para obtenção de determinados efeitos de sentido.

Nos recursos expressivos de natureza fonológica, se incluem os sons característicos de algo ou alguém, como a sibilância, por exemplo; a evocação de ruídos, onomatopeias para reprodução aproximada de um som natural; e a motivação sonora, como a aliteração, assonância, o trocadilho, a rima, o refrão. No espectro dos recursos expressivos léxico-semânticos, encontram-se a criação de termos novos, mudanças de significado, grafias inusitadas, construção ou desconstrução de palavras, flexões diferentes; clichês, frases feitas, provérbios; termos emprestados, usos conotativos e denotativos. As operações linguístico-discursivas atinentes à sintaxe podem ser exemplificadas pelo reconhecimento da estrutura sintática que mais adequadamente cabe no gênero a fim de obter um determinado efeito de sentido e/ou contribuem para com o bom andamento do fluxo progressivo do texto. Quanto aos expedientes da coesão textual, as relações textuais estabelecidas por mecanismos de retomada ou antecipação de segmentos, a *coesão referencial*, e por encadeamento de segmentos textuais, a *coesão sequencial*.

1.4 A produção textual do mestrando

Dos textos teóricos sobre avaliação trabalhados na disciplina, pelo menos um é escolhido para que os mestrandos produzam uma atividade de escrita que se desdobra em dois eixos: relatório de leitura e reflexão que relacione as perspectivas tratadas pelo autor do texto teórico com a prática profissional do pós-graduando.

O relatório de leitura implica a produção de texto acadêmico, em linguagem formal, portanto, e de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O mestrando vivencia de fato o processo da escrita, pois são pelo menos três as versões que ele formalmente apresenta. A primeira, encaminhada por *e-mail*, sofre processo de orientação da professora que se vale prioritariamente da ferramenta de revisão do programa de edição de textos *Microsoft Word*. Durante esse trabalho, são levantados os pontos que precisam de sistematização mais substantiva em sala de aula, tanto os de natureza da produção do texto acadêmico-científico – uso de citação direta e indireta, elaboração de referências bibliográficas de livros, capítulos, textos oficiais, por exemplo –, como os de construção textual, considerando: ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo expresso, impedindo, dessa forma, sua diluição, com desenvolvimento e/ou explicitação eficiente das ideias apresentadas; construção dos parágrafos de extensão tal que se evite sobrecarga de informação; relação entre os significados instaurados por elementos lexicais e frases de transição; escolha adequada do repertório (uso adequado de um estilo ou registro) ou propriedade de termos; ausência de ambiguidades; correção gramatical (PASSARELLI, 2012).

A devolutiva da professora aos estudantes segue também por *e-mail* e eles têm o prazo geralmente de três semanas para elaborar a segunda versão, para cuja produção os alunos contam também com a sistematização em sala de aula dos pontos diagnosticados como mais problemáticos. A segunda versão é entregue impressa para a professora que redistribui os textos aleatoriamente entre os mestrandos que passam a atuar como leitores críticos uns dos outros, assinalando a lápis as observações que considerem necessárias de serem revistas. Na sequência, conversam e trocam ideias autor e revisor, sempre tendo como foco a realização da segunda revisão. Como essa atividade é realizada em sala de aula, a professora monitora as

dúvidas e intervêm com sugestões de aprimoramento todo o tempo. Até a entrega da terceira versão, mais esclarecimentos/ajustes em relação à produção de textos acadêmicos são trabalhados durante as aulas, tais como uso da pessoa verbal, do tempo verbal, do emprego de siglas... Uma das necessidades mais recorrentes diz respeito aos expedientes da coesão sequencial, não somente em relação ao emprego dos elementos conectores, mas também ao encadeamento de segmentos textuais e às frases de transição entre ideias. Quanto à apropriação das ideias dos estudiosos consultados, também foi matéria contemplada a forma de mencionar os pressupostos teóricos de modo a contribuir para a efetiva progressão do texto, evitando-se a “colcha de retalhos” iniciada por parágrafos quase que estanques com “De acordo com Fulano (2019), [...]”; “Para Beltrano (2020), [...]”.

Precisa ser mencionada aqui uma apreensão que tem acompanhado esse processo de revisão em parceria. Em função das pesquisas que a professora tem desenvolvido sobre o processo da escrita, esse procedimento teve início com estudantes da escola básica; posteriormente, com os de graduação de vários cursos. Mas, com estudantes de pós-graduação, apesar de supor que poderia dar bons resultados, pois a reação dos mestrandos durante o processo de revisão conjunta demonstrava boa receptividade, precisava de informações menos informais a respeito da correvisão entre os pares. Foi também com base nessa conjectura que se fez necessária a meta-avaliação em tela.

1.5 Por que a elaboração de itens?

Para gerir os resultados obtidos em processos avaliativos em larga escala da escola básica e direcioná-los a propostas interventivas, tendo trabalhado a concepção de avaliação como aprendizagem, por perspectivas inerentes ao processo avaliativo baseado em princípios morais e éticos, e os fundamentos que alicerçam produtivamente a avaliação da competência leitora, baseados em modelos e teorias sociointeracionistas, cabe agora esclarecer o porquê da construção de itens pelos mestrandos, uma vez que essa é uma atividade nem sempre típica de suas atuações profissionais.

Como o objetivo deste trabalho é analisar as manifestações avaliativas dos mestrandos do Formep, para averiguar se as atividades realizadas ofereceram subsídios para a ampliação/construção de saberes, não serão explicitados todos os passos que foram realizados. Bem por isso, indo mais diretamente ao ponto, quando chegada a ocasião de analisar exemplos de itens da matriz de referência, enquadrando as habilidades aferidas em suas dimensões, foi suscitada como hipótese a elaboração de itens pelos mestrandos, a fim de que pudessem se apropriar mais substancialmente das características de um bom item de múltipla escolha.

Essa conjectura de que a confecção de itens de leitura poderia auxiliar na gestão dos resultados – especialmente no investimento da devolutiva aos estudantes da escola básica – se sustentou no pressuposto de que o formador tem de conhecer realmente os complexos meandros dos processos avaliativos, para conquistar mais segurança e assim poder pensar intervenções mais eficazes. Além disso, como, independentemente de sua área de formação, todo formador tem de ser leitor proficiente, esse trabalho com a elaboração de itens atinentes à competência leitora também poderia oferecer mais subsídios para a gestão dessa imprescindível competência.

Ainda que seja escopo de outro texto², entenda-se devolutiva como o trabalho de intervenção do professor que, com seus estudantes, retoma os exames aplicados e desenvolve atividades de *feedback*. Trata-se de uma prática educativa com a qual, para além do mero fornecimento do gabarito, os protagonistas da ribalta escolar – ensinantes e aprendizes – podem encarar as avaliações externas longe de *rankings* e punições, mas como fontes riquíssimas de informação para aprimorar a competência leitora.

Com base na matriz apresentada (PASSARELLI, 2011), foi solicitada a elaboração de itens para aferição da competência leitora, destinados a uma etapa da escolaridade escolhida pelo autor dos itens (aquela com a qual ele tivesse mais familiaridade), que contemplassem habilidades das diferentes dimensões. A elucidação das características de um bom item de múltipla escolha – sua estrutura composicional, suas especificidades linguísticas – foi acompanhada de muitos bons exemplos e “antiexemplos” (itens com dois gabaritos, sem paralelismo sintático, entre outros problemas), o que gerou produtivas discussões. Também aqui os procedimentos de elaboração anteriores foram empregados pelos mestrandos: feitura de várias versões, correvisões entre eles e a professora, além do acompanhamento para escolha do texto-base e das habilidades mais adequadas para os itens propostos.

Antes de apresentar o instrumento e os critérios de análise, esclareça-se que as duas atividades que demandaram produção textual – tanto a do relatório de leitura, como a da elaboração de itens – foram subsidiadas pelos estudos sobre a escrita como processo de construção, que, portanto, se realiza em etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração (PASSARELLI, 2012). Daí as idas e vindas das várias versões, das revisões em parceria, sempre pela perspectiva processual, que, assim, para além da teoria, também foi vivenciada pelos próprios mestrandos.

2. O Instrumento de avaliação e as categorias de análise

Para obtenção das manifestações dos mestrandos no tocante à autoavaliação e à avaliação da disciplina [1º semestre de 2016], foi criado um instrumento, inspirado em Alves (2013), e, no último dia de aula, foi aplicado aos mestrandos presentes (catorze dos dezesseis estudantes matriculados). Segue um recorte desse instrumento, mantendo somente as questões cujas respostas são objeto de análise.

Atividade de autoavaliação

Atividades desenvolvidas durante o semestre: (i) a elaboração de itens, com suas idas e vindas; (ii) a construção do relatório de leitura, em suas três versões, relacionando a abordagem do autor com a própria prática do mestrando.

1. Identifique as habilidades mais significativas que você desenvolveu quando da realização desses trabalhos (pode ser mais de uma por atividade, mas também pode ser que não haja nenhuma):

Atividade (i):

[linhas destinadas à resposta]

Atividade (ii):

[linhas destinadas à resposta]

2 “Avaliação da aprendizagem: o trabalho na sala de aula com os resultados de processos avaliativos da competência leitora”, título provisório do artigo em fase de finalização.

Avaliação da disciplina

Para encerrar nossas atividades deste semestre, solicito que você agora avalie nossa disciplina para que as próximas versões possam ser melhoradas.

Você pode mencionar em seu depoimento em que medida a disciplina contribuiu (ou não) para com o desenvolvimento de seu desempenho acadêmico e/ou de sua prática profissional, se você tem sugestões a dar, críticas a fazer sobre a metodologia, a didática, os conteúdos, o que mais gostou, o que menos gostou, a relevância da disciplina para o Curso de Mestrado, enfim, tudo que você considerar pertinente para que possamos nos aprimorar.

Fique bem à vontade para elaborar esse texto – pode ser discursivo ou em tópicos.

Obrigada por sua colaboração e fique com meu carinhoso abraço!

[linhas destinadas à resposta]

Considerando que o estudo teve sua origem na necessidade de sistematizar as percepções tanto dos estudantes como da professora sobre os caminhos teórico-práticos trilhados na disciplina eletiva do Formep, os critérios de análise derivam do próprio objetivo aqui retomado – analisar as manifestações avaliativas dos mes-trandos, a fim de averiguar se as atividades propostas contribuíram para a ampliação/construção de saberes.

As manifestações coletadas referem-se à autoavaliação de duas atividades (elaboração de itens e construção do relatório de leitura) e à avaliação da disciplina.

Para operacionalizar a análise dessas manifestações, o critério foi agrupá-las em categorias relacionadas às três dimensões da prática docente: o saber, o saber ser e o saber fazer³.

Considerar essas três dimensões implica recuperar, com base em Therrien (1998), a assunção de que os formadores produzem saberes específicos ao longo de sua práxis educativa e que não são meros mediadores de saberes produzidos por outrem. Implica também a própria natureza do fazer pedagógico, da historicidade da práxis: uma reflexão crítica permanente sobre a dicotomia teoria e prática, no sentido de minimizar o hiato entre o plano teórico e o prático. Observe-se, pois: práxis numa perspectiva conceptual que a tem como o elo entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz, como atividade humana integral, transformadora e emancipatória, de acordo com a perspectiva freireana – com base especialmente em Freire (1987) e também em Schön (2000).

Reflexão implica retomar a concepção de Kemmis (1985) largamente adotada por muitos estudiosos⁴: não se trata de um processo mecânico, sequer de um mero exercício criativo de construção de novas ideias, mas de uma prática que revela “o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões, e na ação social” (GOMÉZ, 1992, p. 103).

A experiência, então, passa a ser ponto-chave para estudos que busquem uma perspectiva crítico-reflexiva. Nessa linha, Ivor Goodson *apud* Nóvoa (1992) sustenta ser necessário, além de conceber a práxis como lugar de produção do saber, dar uma atenção mais especial às vidas dos professores. O plano teórico oferece pistas para o conhecimento especulativo, meramente racional. Mas os conhecimentos

3 Costa (2000), Cró (1998), Libâneo (1998), Schön (1992) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

4 Gómez (1992), García (1992) e Zeichner (1992) também lançam mão dessa perspectiva de Kemmis.

necessários à atuação profissional são construídos como todos os demais de que o homem necessita para existir (tanto no plano profissional como no pessoal e no social) – pela experiência –, pois o adulto retém como saber de referência o que está ligado à sua experiência e à sua identidade. Daí a pertinência da afirmação sobre a construção do saber do sujeito que se dá ativamente através de toda sua vida. Mas não é o caso de pôr a experiência apenas numa dimensão pedagógica. Trata-se mais de mobilizar a experiência também num quadro conceptual de produção de saberes para que se possa, com a assunção da formação como um processo interativo e dinâmico, compreender a globalidade do sujeito.

Subsidiada por essas perspectivas é que se deu a opção pelas três dimensões da prática docente como categorias de análise, o que tem acontecido com adaptações desde o doutoramento (PASSARELLI, 2002). Tal opção também decorreu do próprio acervo documental das informações dos mestrados, numa articulação com o percurso teórico de investigação, a partir de fatores relacionados aos saberes que, direta ou indiretamente, parecem ter estado presentes durante todo o percurso. Para sistematizar essa articulação, assim se configuram tais categorias:

- i. categoria *saber*, envolvendo
 - a perspectiva do preparo de natureza mais teórica, conceitual, os saberes acadêmicos relacionados com abordagens/conteúdos disciplinares.
- ii. categoria *saber ser*, englobando
 - as inclinações de natureza afetiva, as impressões valorativas, a percepção de o sujeito se rever e se ver, ele próprio, como eterno aprendiz e como mediador das aprendizagens.
- iii. categoria *saber fazer*, incluindo
 - as alusões sobre a aplicabilidade, sobre a experiência com a qual o sujeito recupera o acervo teórico e redimensiona a prática;
 - os procedimentos atinentes ao desenvolvimento da escrita acadêmica.

3. Análise das manifestações dos mestrados

É compreensível que algumas respostas agrupadas numa categoria apresentem aspectos relativos às outras duas categorias. Assim, a opção recai no aspecto predominante para realizar o agrupamento.

Como esta pesquisa não tem preocupação com aspectos quantitativos, os procedimentos analíticos estão voltados a observar como tais categorias funcionam, elegendo, para tanto, um ou dois exemplos significativos do amplo elenco de respostas. Observe-se que assim se dá a apresentação de cada categoria: na coluna da esquerda, encontram-se acomodados um ou dois exemplos que representem as demais manifestações dos mestrados; na direita, a referência à atividade segundo a qual os estudantes se manifestam.⁵

5 A reprodução da escrita dos mestrados está tal e qual o original. Apenas foram suprimidas passagens com as quais fosse possível identificar os sujeitos.

CATEGORIA SABER

- Nesta atividade, a compreensão de conceitos envolvidos na elaboração de itens foi praticada em duas oportunidades: ao ler e resolver o item elaborado por um colega e ao propor o item elaborado por mim.	Elaboração de itens
- O relatório de leitura exigiu grande dedicação para identificar a informação principal, articular os conceitos produzindo um relatório coerente. A sistematização do relatório me mostrou o quanto a leitura detalhada contribui para a qualidade textual. - O relatório de leitura me possibilitou aprimorar a minha capacidade de síntese na medida em que precisamos captar as ideias principais e registrá-las com coerência e coesão.	Construção do relatório de leitura
- A reflexão acerca das avaliações, das práticas avaliativas, e trabalhar com um grupo que vivencia essas práticas foi uma experiência muito proveitosa. Gostei da forma como os temas foram abordados e tratados, da dinâmica das atividades propostas, e não tenho sugestão de mudança, pois acredito que a disciplina foi pensada, com essa dinâmica e metodologia para que os conceitos façam sentido. - Em todas [aulas] que participei fui bastante feliz e, não só aprendi coisas novas, mas pude ampliar o conhecimento sobre a avaliação. Preciso dizer ainda que a escolha do autor Santos Guerra, realmente, me iluminou muitas questões.	Avaliação da disciplina

Ainda que na CATEGORIA SABER se incluam preferencialmente saberes teóricos, conceituais e acadêmicos, há também aqui alusão a procedimentos e habilidades de natureza prática, uma vez que as manifestações dos mestrandos advieram de fazeres realizados durante o semestre letivo.

- Elaboração de itens:

Em relação à perspectiva do preparo referente a aspectos de natureza conceitual para a elaboração de itens, as respostas revelam que, pelas atividades práticas desenvolvidas, claro que antecedidas por sustentação teórica, houve apropriação de conceitos que propiciaram a assunção dos termos técnicos da matéria em pauta. Não só pelas declarações dos mestrandos, mas também pelas conversas durante e depois das atividades, a conjectura quanto a propor-lhes “pôr a mão na massa” como uma produtiva forma de investir mais eficazmente nas intervenções se confirmou.

- Relatório de leitura:

O papel da leitura compreensiva e da releitura como contributos eficazes para aprimorar a produção do texto acadêmico ficam evidentes para os mestrandos, o que também vale para a compreensão de que a dedicação para com a tarefa não pode ser superficial. A capacidade de síntese, ainda que se trate de uma habilidade de natureza mais prática e inerente ao processo de sumarização de ideias, foi uma perspectiva não intencionalmente prevista, mas que ofereceu subsídios para os mestrandos articularem não só a objetividade requerida pelo texto acadêmico, mas também a adequada e consistente apropriação das ideias do autor do texto gerador do relatório de leitura. Ainda quanto ao registro de ideias, evitando a questionável “parceria com o autor”, como popular e metaforicamente podem ser referidos os procedimentos em que há interferência inadequada do autor do relatório nas ideias do autor do texto-base, parece também ter havido avanço.

- Avaliação da disciplina:

As sugestões foram preciosamente relevantes para o investimento nas próximas edições da disciplina. Houve também dois mestrandos que registraram sentir falta de mais leitura. Esse tipo de manifestação revela, por um lado, que os estudantes estão disponíveis para aprender mais; por outro lado, contribui para investir nos ajustes para as próximas edições da disciplina. Apesar de a interlocução estar aberta o tempo todo para todos se manifestarem sobre suas próprias experiências, ficou claro também que os mestrandos precisam desse espaço mais formalmente – para eles não basta a oportunidade ocasional, eles querem algo mais formal. Outrossim, isso provocou uma revisão em relação à sensação errônea de que delegar mais espaço aos estudantes pode eximir o professor de seu papel. Instaurou-se, pois, menos insegurança diante da condução/oferta de espaço para ocupação dos estudantes. Cabe esclarecer que, possivelmente, essa sensação de insegurança decorra de queixumes informais de estudantes que se sentem prejudicados quando colegas tomam muito tempo das aulas, relatando suas experiências que, às vezes, não são tão relevantes.

Vale recuperar também o que a disciplina ofereceu, que pode ser retratado por esta menção – repensar o sentido da avaliação e contribuir com “toda ideologia que há nesse processo [avaliativo]” –, remetendo tanto à perspectiva crítico-reflexiva, pela harmonia do aparato teórico com a prática, como à elucidação da avaliação como aprendizagem e todo seu enredamento com as questões éticas.

CATEGORIA SABER SER

<ul style="list-style-type: none"> - Foi a mais dificultosa para mim. A medida em que eu a realizava eu refletia constantemente sobre minha prática e digo mais, coloquei-me no lugar do meu aluno e acredito ter sentido o que ele sente em relação a minhas atitudes. - Foi o meu primeiro contato com a elaboração de itens o que me deixou insegura na seleção do texto e proposição das questões, porém as aulas explicando a estrutura do item foi essencial, o que me permitiu selecionar texto objetivo, identificar a habilidade e construir o item. 	Elaboração de itens
<ul style="list-style-type: none"> - Foi a mais trabalhosa e a que eu mais me identifiquei ao realizá-la. A reescrita de uma nova versão relacionando a teoria com a minha prática, me permite olhar minhas atitudes como pesquisadora, possibilitando-me enxergar o que é legal e o que não é. - É uma espécie de saída de mim mesma; um olhar que permite críticas, sugestões, elogios. Achei uma experiência das mais significativas nesse curso. 	Construção do relatório de leitura
<ul style="list-style-type: none"> - Professora, antes de tudo quero deixar aqui registrado que em suas aulas, a valorização do ser, foi de grande importância e fica claro que o gostar do que faz, tem toda a diferença, em todas as suas aulas, dicas, histórias ajudas e direcionamentos, tenho certeza que nos ajudaram e muito. Suas aulas jamais são paradas e com sua dinâmica nos faz seguir e estar presente em suas aulas. A matéria foi passada de uma forma bem clara e com os direcionamentos com nosso dia a dia nos ajudou a entender mais e mais sua matéria. O meu muito obrigado! 	Avaliação da disciplina

Na CATEGORIA SABER SER, foram agrupadas as manifestações dos mestrandos que contemplam as inclinações de natureza afetiva, as impressões valorativas, o saber sobre si próprio, a percepção de o sujeito rever-se e assumir-se como eterno aprendiz e como mediador das aprendizagens.

- **Elaboração de itens:**

Com a atividade de elaboração de itens, houve mestrandos que se aperceberam das dificuldades inerentes à realização de itens. A perspectiva de colocar-se no lugar do outro, o aluno, neste caso, também foi desencadeada com essa atividade. Com a assunção da insegurança, o sujeito se revela com predisposição para seu crescimento intelectual, o que é absolutamente salutar em situações de aprendizagens. Aqui também está presente o aparato teórico mediado pela professora da disciplina, sustentando e viabilizando a realização da atividade, além de referências que se valem do verbo refletir justamente para assinalar uma postura mais reflexiva.

- **Relatório de leitura:**

A escrita do relatório de leitura possibilitou a valorização do processo de autor-reflexão como esteio não só para realizar atividades de natureza acadêmica, como também para desencadear no sujeito uma visão mais crítica sobre sua visão de si mesmo.

- **Avaliação da disciplina:**

Quando realizaram a avaliação da disciplina, os mestrandos se manifestaram de forma (bem) mais pessoal. Talvez isso tenha sido suscitado pela frase que fecha o texto de solicitação dessa avaliação. De qualquer modo, apesar de constar apenas a transcrição de uma manifestação, houve exposição de natureza pessoal como os tantos agradecimentos, que têm tudo a ver com a categoria *saber ser*. Em mais de um depoimento (formalizado no instrumento e também oralmente, durante as aulas), há a “confissão” de que o mestrando foi motivado a se matricular na disciplina eletiva (período noturno) para conciliar com a disciplina obrigatória (período vespertino) e concentrar os deslocamentos para a Universidade num só dia. Apesar de ficar mais puxado frequentar as aulas da tarde e da noite, parece não ter sido um óbice para o aproveitamento dos estudantes, como foi registrado em várias das manifestações. Essa também foi uma resposta clara à minha dúvida quanto ao oferecimento da disciplina no período noturno. As declarações da ordem afetivo-emocional advieram justamente dos vínculos construídos ao longo do semestre que não se restringiram a meros laços afetivos, mas contribuíram para que fosse aprimorado o conhecimento. O *saber ser* a serviço do *saber*.

CATEGORIA SABER FAZER

<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a construção de repertório de elaboração de itens tendo maior clareza das competências e habilidades. Essa construção tem sido muito útil em meu trabalho com as crianças. - Compreendi como deve ser feita a construção de um item para avaliação da aprendizagem do aluno, muito diferente do que se observa na escola junto aos professores. 	Elaboração de itens
<ul style="list-style-type: none"> - Propiciou mais sistematização da leitura para exteriorizar o pensamento. Oportunizou aprimorar a escrita e novamente fazer a reflexão sobre a prática. - A leitura do texto de Santos Guerra sobre a cultura da avaliação na escola me ajudou a refletir sobre as práticas desenvolvidas na escola que vão de encontro às culturas apresentadas pelo autor. 	Construção do relatório de leitura

<p>- <u>Gratidão!</u> Agradeço o olhar humano, agradeço a ajuda com a língua portuguesa, dar conta do conteúdo e olhar para a necessidade do grupo é por em prática todo referencial teórico da Universidade. A disciplina foi de grande relevância pessoal e profissional, obrigada por interferir em minha prática e na minha sistematização de escrita e leitura pessoal. Grande abraço! Obrigada por não me deixar desistir!</p> <p>- Tudo foi muito produtivo para mim. As atividades me auxiliaram no sentido de reflexão de minha prática, entendimento de minha identidade profissional e enxergar o professor como uma profissão de fato.</p>	<p>Avaliação da disciplina</p>
--	--------------------------------

A CATEGORIA SABER FAZER inclui as alusões referentes à aplicabilidade, à experiência com a qual o sujeito recupera o acervo teórico e redimensiona a prática. Isso quer dizer que o *saber fazer* se dá pelo conhecimento da ação, reflexão na ação e sobre a ação. Entram também nesta categoria os procedimentos atinentes ao desenvolvimento da escrita acadêmica.

- **Elaboração de itens:**

O saber prático sobre avaliação, sistematizado não somente pela atenção à teoria, mas especialmente pela elaboração de itens, reverberou de diferentes formas para a prática profissional. A hipótese de que vivenciar a feitura de itens, considerando todas suas implicações, se confirmou como estratégia oportuna – a práxis como lugar de produção do saber – para além da apropriação do plano conceitual, pois chegou ao reduto de trabalho a perspectiva defendida pela disciplina eletiva sobre a avaliação como aprendizagem.

- **Relatório de leitura:**

A produção do relatório de leitura vivenciando as etapas da escrita como processo de construção de sentido deu conta de duas frentes de notável relevância para a pós-graduação: (i) apropriação das perspectivas presentes no texto teórico – leitura compreensiva; (ii) aprimoramento do texto acadêmico – escrita processual. A reflexão sobre a prática na sala de aula também aparece como mais um saber agregado à experiência de tratar tanto a leitura do texto teórico como a produção do texto acadêmico com mais atenção.

- **Avaliação da disciplina:**

As bastante evidentes manifestações de afetividade fizeram hesitar quanto à acomodação dos dizeres dos participantes nesta categoria. O que foi decisivo para que aqui ficassem foi justamente a relação com a prática do sujeito como mestrando e como profissional.

A revisão apareceu significativamente em várias manifestações, revelando que, de fato, quando bem monitorado, o refazimento dos textos possibilita o aprimoramento do produto final. Ao desempenhar o papel de corretores uns dos outros, eximindo o professor de ser o único e exclusivo leitor/destinatário, obtiveram mais subsídios para enfrentar a árdua tarefa de escrever. As atividades de produzir itens e fazer e refazer o texto acadêmico também favoreceram a apreensão de que a escrita do que será lido em situações formais requer tempo e dedicação, pois os mestrandos verificaram que a primeira versão – do que quer que seja o produto – é

exatamente isto: o início do processo da escrita. A inter-relação entre os mestrandos, decorrente em grande parte também das revisões em parceria, surge como um ponto que superou as expectativas, pois aprimorou as relações de natureza pessoal.

Outro ponto a destacar aqui são as menções às manifestações reflexivas mais uma vez reiterando a perspectiva de reflexão como uma prática que instaura a possibilidade de reconstruir posicionamentos e condutas.

Considerações finais

Ainda que não haja preocupação com aspectos quantitativos, o agrupamento das manifestações avaliativas dos mestrandos nas três categorias *saber*, *saber ser* e *saber fazer* e suas respectivas subdivisões, cada uma delas contemplando o recorte de três respostas do instrumento, revela que a maioria dos mestrandos relacionou as atividades desenvolvidas com a ampliação de saberes de natureza teórica e prática, pelo viés reflexivo. Bem por isso, o critério de análise adotado mostra-se conveniente para dar conta do objetivo deste estudo – averiguar se as atividades desenvolvidas pela disciplina eletiva contribuíram para a ampliação/construção de saberes.

Entre as conjecturas que têm permeado a ação pedagógica, a de que a elaboração de itens voltados à mensuração da competência leitora seria uma forma de sustentar melhor a construção de saberes atinentes à avaliação em larga escala se confirmou. Também se constituiu como uma reflexão para que os mestrandos não só percebessem com mais clareza a função de cada elemento que compõe os itens, mas principalmente se apropriassem dos pressupostos da avaliação como um fenômeno moral e da ação ética da avaliação sustentando sua função formativa.

Pela atenção especial que os mestrandos deram ao trabalho desenvolvido em relação à produção do texto acadêmico, as dúvidas quanto à quantidade de atividades de revisão voltadas a tantos aspectos, muito além da mera revisão gramatical, como já explicitado (1.4 *A produção textual do mestrando*), ficou claro que esse olhar mais formalmente acuidado para com o processo de produção dos estudantes não foi excessivo. Investir no aperfeiçoamento da prática de produção textual, por meio de atividades linguísticas de prática da língua, e não de mera análise, funciona por se tratar de reflexão sobre a língua em situações de uso.

Outro investimento que faz jus a mais investimento é o de maximizar o espaço para que os pós-graduandos tragam suas experiências. Claro que com o cuidado de ter algum tipo de direcionamento para não se correr o risco de relatos dispersivos que roubem a cena dos mais significativos...

A revisão apareceu significativamente em várias manifestações, o que estimulou a investir mais e acentuar nas próximas edições da disciplina a função ímpar da revisão no aprimoramento do texto e nas demais atividades.

Mas não só a revisão do próprio texto, com distanciamento entre uma versão e a subsequente. Ao retomar ideias para tecer considerações que finalizam este texto, mas não o assunto, vale sublinhar que um dos pontos que também merece mais investimento nas próximas edições da disciplina diz respeito às atividades realizadas em correvisão. Propiciar ao sujeito a oportunidade de rever mais de uma vez seu texto, a ver com outros olhos – os olhos do outro – se configurou como uma fonte eficaz para acessar e burilar os saberes conceituais sobre avaliação e associá-los com a prática. Na verdade, o ambiente produtivo e amistoso que pode ser chamado

de interação construtiva⁶ reiterou que a pedra de toque da mediação pedagógica propícia a boas práticas é o estímulo à aprendizagem cooperativa, colaborativa e à autoaprendizagem.

Quanto à meta-avaliação do próprio instrumento aplicado, elaborado para os mestrandos realizarem sua autoavaliação e a avaliação da disciplina, como foi a partir dele que este estudo se desenvolveu, pelas manifestações coletadas, categorizadas e analisadas, pode-se afirmar que serviu como elemento norteador para as próximas edições da disciplina e se constituiu, portanto, num modo de assegurar a qualidade da avaliação, por meio do acompanhamento, da revisão e do aperfeiçoamento do processo avaliativo, uma vez que as percepções dos mestrandos trouxeram luz a conjecturas e intuições que, mesmo amparadas por estudos e pesquisas, ainda estavam no plano hipotético.

Resta acrescentar que já foi ministrada outra edição da disciplina considerando os resultados aqui apresentados e, ao ser aplicado novamente o instrumento de avaliação, os mestrandos não só reiteraram muito do que apareceu nas manifestações aqui analisadas, mas também sinalizaram outras contribuições que, futuramente, também serão objeto de análise, o que reafirma que o instrumento deu conta de sua função.

Referências⁷

- ALVES, J. F. **Avaliação educacional: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- COSTA, N. O saber da investigação em didática e o conhecimento profissional de professores de ciências: um instrumento diagnóstico e potenciador de diálogo. In: ARAÚJO e SÁ, M. H. (org.). **Investigação em didática e formação de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p.11-32.
- CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.51-76.
- GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-34.
- KEMMIS, Stephen. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Org.). **Reflection: turning experience into learning**. Londres: Kogan Page, 1985, p. 139-163.
- KOCH, I.V. Formas linguísticas e construção de sentido. In: SILVA, D. E.G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos metodológicos**. Brasília: UnB Oficina Editorial do Instituto de Letras; Plano, 2002, p. 21-37.
- LENCASTRE, L. **Leitura**. A compreensão de textos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1998.
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33.
- PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSARELLI, L. G. Leitura e Produção Textual. In: ANDRADE, R.J. **Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática**. São Paulo: Moderna, 2011, p. 15-55.

6 Sobre a *interação construtiva*, em Passarelli (2012) há um capítulo que a expande.

7 O ano de publicação das obras refere-se à edição consultada.

PASSARELLI, L. G. Da formação inicial à formação continuada: reflexões a partir da experiência da PUCSP. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Educação de professores de línguas** – os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 219-237.

PASSARELLI, L. G. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. 239f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

SANTOS GUERRA, M. A. **Uma flecha no alvo**: a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-92.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, 4. Porto Alegre-RS: Pannonica, 1991, pp. 215-233.

THERRIEN, J. Expérience professionnelle et savoir enseignant: la formation des enseignants mise en question. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (orgs.). **Formation des maîtres et contextes sociaux**: perspectives internationales. Paris: PUF, 1998, 290p., p. 231-260.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

Enviado em: 27/março/2017

Aprovado em: 21/novembro/2017