

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Natália Peixoto Trevisan

Concepções de Avaliação no Ensino de
Língua Portuguesa

Doutorado em Língua Portuguesa

São Paulo

2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Natália Peixoto Trevisan

**Concepções de Avaliação no Ensino de
Língua Portuguesa**

Doutorado em Língua Portuguesa

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

*Dedico esta tese a todos os professores
que se engajam em promover uma
educação de qualidade para este país.*

AGRADECIMENTOS

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
Também contou com o apoio da FUNDASP.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora e professora Lilian Ghiuro Passarelli, que além de ser fonte de inspiração pessoal e profissional, sempre apostou no meu desenvolvimento, me apresentou caminhos, compartilhou sua experiência e permitiu, com muita liberdade e confiança, que eu me expressasse e conduzisse minha trajetória com erros e acertos.

Agradeço ao professor Nelson Gimenes que, desde o mestrado, me acompanha, contribui com meus trabalhos e sempre compartilha seu conhecimento, experiência e simpatia.

Agradeço aos participantes desta banca, que contribuíram em grande medida para o desenvolvimento desta pesquisa, lendo, fornecendo sugestões e apontando aspectos em que posso melhorar.

Agradeço aos professores que participaram como sujeitos de pesquisa, que confiaram na seriedade deste trabalho e compartilharam, de maneira honesta, seu saber e prática profissionais, estando abertos a possíveis aprendizagens.

Agradeço a todos os professores e colegas da PUC-SP e a todo o programa de Língua Portuguesa, que muito me ensinaram pela experiência, pelo exemplo e pelos direcionamentos técnicos em diversos aspectos, sempre comprometidos com a qualidade e seriedade acadêmica.

Agradeço ao professor Cassiano, que abriu as portas de sua sala de aula para meu estágio e me inspirou com seu exemplo e ética no trato com os alunos e com sua excelência e rigor em suas ações profissionais.

Agradeço à equipe gestora da minha escola, em especial à diretora Helena, que sempre me auxiliou na organização dos meus horários de trabalho para que eu pudesse cumprir com minhas obrigações acadêmicas, além de todo apoio e confiança em todos esses anos de parceria profissional.

Agradeço aos meus alunos que, com muito carinho, me motivaram a melhorar continuamente, aceitaram minhas limitações, me fizeram sentir que estava no caminho certo em muitos momentos e, em outros, me fizeram buscar respostas a fim de melhorar meu trabalho.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida porque muito me ensinaram e, de alguma forma, me fizeram ter esperança na construção de um mundo melhor.

Agradeço aos meus familiares, por me oferecerem um ensino excelente, com cursos diversos e motivação para que eu me desafiasse e me desenvolvesse pessoal e profissionalmente. Agradeço, também, pela liberdade que me foi dada ao escolher minha profissão de educadora e por todo o suporte material e emocional que tive até os dias de hoje.

Agradeço ao meu companheiro Alan, que me incentivou a confiar em minhas potencialidades pessoais e profissionais com sabedoria e a aceitar minhas limitações sem permitir que elas controlem meu destino.

Agradeço ao meu mestre Sathya Sai Baba, que me ensina todos os dias a buscar a excelência em tudo o que faço e a por em prática os valores humanos na educação e em cada ação da minha vida.

*“O propósito da Educação é o Caráter.
A essência da Educação é a Disciplina.
O objetivo da educação é a Transformação”.*
(Sathya Sai Baba)

TREVISAN, Natália Peixoto. **Concepções de avaliação no ensino de Língua Portuguesa**. 2022. 190f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

Avaliação é um termo muito conhecido pelos profissionais da educação, mas nem sempre se trata de um elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os próprios objetivos no ensino e na avaliação de Língua Portuguesa nem sempre estão claros ao professor de Educação Básica. Práticas educativas e avaliativas obsoletas ainda permeiam as aulas de português e, muitas vezes, não estimulam a reflexão sobre a linguagem ou aprimoram as competências leitora e escritora efetivamente. A presente tese considera a relação indissociável entre ensino/aprendizagem/avaliação em Língua Portuguesa e parte da hipótese de que o ensino, quando considera essa indissociabilidade, potencializa seus resultados. Partindo destas ideias, esta tese tem por objetivo investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro do processo indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação. Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema avaliação formativa em Língua Portuguesa. Além da investigação teórica, foi realizada uma entrevista grupal semiestruturada com professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II acerca de suas concepções de avaliação. Como base para reflexão e análise de dados, estabeleceu-se a ideia de indissociabilidade entre avaliação/ensino/aprendizagem de Fernandes (2006; 2008; 2013), o sociointeracionismo sustentando a concepção de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa e os conceitos de avaliação propostos por Perrenoud (1999), Black *et al.* (2018), Scallon (2015), entre outros. Como resultados, obteve-se que a avaliação de Língua Portuguesa nem sempre é concebida de maneira processual, formativa e reguladora e que a avaliação, em si, ainda é vista como instrumento de poder e arbitrariedade. Além disso, falta clareza nos objetivos da avaliação, há excesso de subjetividade em torno da prática avaliativa e, com frequência, ausência de critérios avaliativos claros e compartilhados com os estudantes. A própria concepção de ensino de Língua Portuguesa ainda aporta a ideia de regras a serem transmitidas, a prevalência do ensino da gramática desvinculada do texto e da prática higienista da produção textual, sob pano de fundo recorrente de uma lógica orientada pelas avaliações externas. Como as concepções de avaliação ditam as práticas avaliativas que acontecem no chão da escola, conclui-se que somente haverá mudanças nas formas de avaliar se houver compreensão e alteração das concepções dos profissionais sobre sua atuação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Educação Básica; Avaliação.

ABSTRACT

Assessment is a term well known by education professionals, but it is not always an integral element of the teaching and learning process. In addition, the objectives in teaching and evaluating the Portuguese language are not always clear to the Basic Education teacher. Obsolete educational and evaluative practices still permeate Portuguese classes and often do not stimulate reflection on language or improve reading and writing skills effectively. This thesis considers the inseparable relationship between teaching/learning/assessment in Portuguese and starts from the hypothesis that teaching, when considering this inseparability, enhances its results. Based on these ideas, this thesis aims to investigate the conceptions of evaluation of Portuguese Language teachers within the inseparable process of teaching/learning/assessment. For this, a bibliographic research was carried out on the topic formative assessment in Portuguese. In addition to the theoretical investigation, a semi-structured group interview was carried out with teachers of Portuguese Language in Elementary School II about their conceptions of evaluation. As a basis for reflection and data analysis, the idea of inseparability between evaluation/teaching/learning by Fernandes (2006; 2008; 2013) was established, socio-interactionism supporting the conception of language and teaching of Portuguese and the concepts of evaluation proposed by Perrenoud (1999), Black et al. (2018), Scallon (2015), among others. As a result, it was found that the Portuguese language assessment is not always conceived in a procedural, formative and regulatory manner and that the assessment itself is still seen as an instrument of power and arbitrariness. In addition, there is a lack of clarity in the objectives of the assessment, there is an excess of subjectivity around the assessment practice and, often, the absence of clear assessment criteria shared with students. The very concept of teaching the Portuguese language still supports the idea of rules to be transmitted, the prevalence of teaching grammar detached from the text and the hygienist practice of textual production, against the recurring backdrop of a logic guided by external evaluations. As the evaluation concepts dictate the evaluation practices that take place on the school floor, it is concluded that there will only be changes in the forms of evaluation if there is an understanding and change in the professionals' conceptions about their performance in the classroom.

KEYWORDS: Portuguese Language; Basic Education; Assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Princípios para reflexão sobre a ética na prática avaliativa.....	57
Quadro 2: Roteiro para entrevista semiestruturada.....	108
Quadro 3: Categorias de análise dos dados.....	115

LISTA DE SIGLAS

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PISA - Programme for International Student Assessment

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. Avaliação como parte indissociável do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.....	22
1.1 Percurso histórico dos estudos sobre avaliação.....	22
1.2 O que é avaliação?.....	25
1.3 Indissociabilidade entre ensino/aprendizagem/avaliação.....	31
1.4 Funções da avaliação.....	35
1.5 Métodos avaliativos.....	43
1.6 Prática avaliativa dentro do processo de ensino/aprendizagem/avaliação.....	57
1.7 Papel docente na avaliação.....	63
1.8 Ensino/aprendizagem/avaliação de Língua Portuguesa.....	70
1.8.1 Ensino/aprendizagem/avaliação de leitura.....	83
1.8.2 Ensino/aprendizagem/avaliação de análise linguística.....	89
1.8.3 Ensino/aprendizagem/avaliação de produção textual.....	92
CAPÍTULO 2. Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	98
2.1 Contexto da Pesquisa.....	98
2.2 Percurso Metodológico.....	102
2.3 Entrevista.....	105
2.4 Descrição e Análise dos dados.....	108
CAPÍTULO 3. Concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa.....	116
3.1 Concepções de Ensino.....	116
3.1.1 Concepções de Ensino de leitura.....	117
3.1.2 Concepções de Ensino de produção textual	120
3.1.3 Concepções de Ensino de análise linguística	122
3.2 Concepções de Aprendizagem.....	125
3.3 Concepções de Avaliação	130
CONCLUSÃO.....	169
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	181
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS FALAS	182

INTRODUÇÃO

Em meu percurso como aluna, a avaliação abriu portas para inúmeras aprendizagens. No final da Educação Básica, semanalmente ao longo de um ano, eu solicitava o parecer de um corretor de redações que lia e apontava problemas nos meus textos de maneira a contribuir com meu processo de escrita. Tal hábito me auxiliou a expressar minhas ideias de maneira mais clara e coerente.

Dessa forma, foi no tratamento individualizado de minhas dificuldades que pude avançar, contando com o apoio de leitores experientes e preparados. Hoje vejo que a aprendizagem e a avaliação podem ser duas faces da mesma moeda. No entanto, essa indissociabilidade nem sempre se revela na prática escolar. Aliás, os processos de ensino/aprendizagem e de avaliação acabam sendo vistos como atividades separadas e com finalidades muito diferentes.

Atualmente, sou professora de Língua Portuguesa na Educação Básica pública, especificamente no Ensino Fundamental II, e posso dizer que tive uma boa formação inicial como professora. Todavia, ao chegar à sala de aula, percebi grandes lacunas formativas na área do ensino/aprendizagem e da avaliação. Senti-me cheia de dúvidas e com certo despreparo para saber quais metodologias avaliativas empreender para gerar a nota do boletim.

Essas inquietações me mobilizaram a buscar formação e algumas respostas. Realizei um mestrado na área de formação de formadores (PUC-SP) e, a partir dele, concluí que muitas concepções obsoletas sobre ensino e disciplina ainda estão presentes na conduta docente. Agora, sigo meu percurso acadêmico com o doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa (PUC-SP). Frequentando uma disciplina intitulada *Texto: produção e avaliação*, com a prof.^a Dr.^a Lilian Ghiuro Passarelli, alterei os rumos de meu projeto inicial, pois percebi que as lacunas de formação sobre os estudos avaliativos não eram somente minhas. Ao contrário, profissionais de pós-graduação *stricto sensu*, como eu, também possuíam uma série de questionamentos similares.

A partir deste novo olhar, passei a observar a prática avaliativa de professores na minha escola de atuação e testemunhei diversos problemas nessa área. Por vezes, presenciei certa dificuldade entre os professores em estabelecer um padrão de notas para os alunos e uma grande discrepância nos conselhos de classe e série acerca da concepção de avaliação e da própria ideia de ensino e aprendizagem. Não é raro haver,

inclusive, imposição de poder e atitudes coercitivas ou desconectadas do ensino nas práticas avaliativas cotidianas. Esse descompasso dificulta significativamente o andamento do trabalho pedagógico coletivo.

Tem-se uma fala recorrente entre os professores que toca na necessidade do ensino de conceitos sem funcionalidade prática ou sem um sentido construído junto ao aluno, sob a alegação de que “cairão” nas provas futuras e processos seletivos. Com isso, a avaliação acaba tendo funções desviantes como disciplinar o aluno durante as aulas ou até construir uma imagem de ensino “puxado”. Enfim, o ato de avaliar, com frequência, gira em torno da necessidade de montar um boletim numérico ou de “memorizar conteúdos sem sentido” ao invés da efetiva aprendizagem do aluno. Há escolas, inclusive, que simplificam a avaliação em distinções como “satisfatório/insatisfatório” e acabam não revelando de forma clara seus parâmetros à clientela. Todas essas questões se revelam bastante preocupantes.

Sabe-se, no entanto, que a realidade escolar brasileira tem inúmeras barreiras a serem transpostas: salas de aulas lotadas, horários rígidos, sobrecarga no trabalho docente e outros fatores que são vistos como dificultadores de uma relação avaliativa em prol da aprendizagem. Mas os autores escolhidos para o embasamento desta tese acreditam que é possível que avaliação, ensino e aprendizagem caminhem lado a lado e é essa a concepção adotada aqui.

É fato que a atuação profissional docente é complexa e convoca vários saberes e tem se enriquecido em função das pesquisas, da nova configuração social, enfim, das novas demandas. Portanto, não faz sentido insistir em práticas educacionais obsoletas e irrefletidas.

O problema é que falar de avaliação é uma tarefa bastante espinhosa, já que avaliar envolve toda uma concepção de ensino e aprendizagem, como o professor entende o papel do instrumento de que dispõe e como ele pode ser usado. Além disso, esse tema engloba sua atuação como um todo e seu papel diante do aluno, aspectos estes que muitos docentes não estão dispostos a revisar. Alterar a forma de avaliar implica rever as próprias práticas pedagógicas como um todo, pois elas envolvem mudanças no exercício profissional em muitos níveis.

Sabendo que a transformação da prática pedagógica depende também do estabelecimento de uma avaliação a serviço da aprendizagem, pergunto aqui, qual é o papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem da atualidade?

A própria legislação educacional orienta que se dê prioridade a avaliações qualitativas sobre as quantitativas. Como, então, o professor tem organizado seus critérios a fim de gerar notas ou devolutivas que auxiliem o destinatário a progredir?

No caso do ensino de Língua Portuguesa, o desafio é ainda maior, pois suas concepções se modificaram muito nos últimos anos e coexistem diversas noções acerca de o que se deve ensinar na disciplina. Práticas pedagógicas baseadas no acúmulo de regras gramaticais descontextualizadas e nomenclaturas sem funcionalidade ainda permeiam as aulas de português e as avaliações acabam refletindo esse olhar e não estimulando a reflexão sobre a linguagem nem possibilitando aprimorar as competências leitora e escritora do aluno.

Assim, desponta a relevância da formação docente, pois ela favorece o desenvolvimento profissional que se dará ao longo da vida laboral do professor e pode ser um poderoso instrumento de reflexão sobre as práticas educacionais empreendidas. Por meio dela, é possível repensar as formas que a prática avaliativa tem tomado no cotidiano escolar e aprimorá-las. Nota-se que a demanda por formações na área da avaliação tem sido crescente, pois raras são as universidades que investem nesta temática na formação inicial do professorado e, quando o fazem, se baseiam em estudos ultrapassados ou superficiais. Aliás, há pouca produção científica atualizada com foco em avaliação da aprendizagem no Brasil e concepções obsoletas acabam se materializando nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Todo esse cenário me levou a uma ideia inicial de que só se pode pensar uma boa formação docente na área da avaliação de Língua Portuguesa quando entendemos o que pensam os profissionais sobre esse campo, uma vez que as concepções norteiam as práticas avaliativas concretas da sala de aula.

Assim sendo, o primeiro passo foi buscar o que se entende por avaliação na literatura acadêmica de Língua Portuguesa. Em uma pesquisa de estado da arte, buscou-se sistematizar como se dão as concepções de avaliação em Língua Portuguesa em publicações retiradas de bancos de teses e dissertações dentro do período de 2008 a 2018. Foram selecionados trabalhos cujo título ou resumo contivesse foco em práticas avaliativas docentes em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil para constituir um *corpus* documental. Dentre eles, foram priorizados os estudos correlatos que compartilham visões teóricas em concordância com a perspectiva sociointeracionista e a avaliação formativa. Após sua sistematização, foi possível formular algumas considerações.

Nos trabalhos, prepondera a visão dialógica no ensino de Língua Portuguesa e a avaliação é entendida, em muitas pesquisas, como meio para possibilitar reflexão sobre a língua. Com isso, muitos salientam a importância da mediação do professor e o foco de trabalho é o texto, possibilitando reflexão sobre a língua mediada pelo exercício docente.

Em se tratando de concepções de avaliação, existe certa recorrência de temas como avaliação processual, regulação de ações, necessidade de critérios, importância do *feedback*, avaliação a serviço da aprendizagem e parceria entre professor e aluno.

Houve destaque nos termos “avaliação formativa”, conceito desenvolvido nos estudos de Perrenoud, em sua maioria, e “avaliação diagnóstica”. Existem, ainda, trabalhos que entendem a avaliação de modo continuado e não como algo situado apenas ao final de uma sequência didática. Os estudos acadêmicos e pós-graduados na área da avaliação apontam para conceitos que não acontecem plenamente nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Outro ponto salientado por esta investigação foi a concepção de avaliação como um recurso metodológico a ser utilizado pelo professor em função da regulação e reorientação de suas ações em sala de aula a serviço do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é dada atenção especial à devolutiva e à relação de parceria entre aluno e docente a fim de construir reflexões sobre a Língua Portuguesa e possibilitarem a responsabilização do aluno pela aprendizagem. Por fim, aparece a necessidade de se ter critérios durante a avaliação para que ela seja efetiva.

Um tópico apresentado com certa frequência é a possibilidade da autoavaliação. Isso pode ser pensado tanto sob o ponto de vista do aluno em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem quanto em relação ao professor, que pode regular suas ações e repensar seu processo de ensino.

Dessa forma, dentro do saber acadêmico, percebe-se que a literatura aponta para a importância de uma avaliação que possibilite reflexão e que seja formativa. Resta saber como esse saber teórico tem chegado ao chão da escola. Ou, ainda, quando processual e regulatória a avaliação se apresenta junto ao aluno? Aliás, o uso indiscriminado do termo “avaliação formativa”, já bastante conhecido por muitos educadores, pode não estar atrelado a práticas diretamente ligadas à reflexão e aprendizagem, como evidenciou essa investigação.

Um problema encontrado neste estudo de teses e dissertações foi a escassez de trabalhos sobre avaliação formativa. Considerando que a prática avaliativa ocorre em

todas as salas de aula de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental do país e existe uma necessidade formativa saliente dos professores atuantes nas escolas, houve pouca quantidade de informação sobre avaliação ou falta de clareza acerca do posicionamento adotado em relação ao tema da avaliação em alguns trabalhos, o que gerou uma sensação de inconsistência teórica ou superficialidade dentro do universo pós-graduado na área.

O artigo de Albuquerque (2019) demonstra essa realidade e revelou que em uma classe de 22 pedagogos em formação (como primeira ou segunda graduação), os estudantes não tinham clareza sobre a concepção de avaliação no seu sentido formativo ou diagnóstico, com potencial para intervenções a fim de tornar os resultados positivos. Ao contrário, a concepção predominante de avaliação educacional na sala girava em torno do exame, era classificatória, seletiva e excludente. Aqueles que possuíam uma concepção mais alinhada aos aspectos formativos, mencionavam que, na prática, ainda estavam atrelados à visão conservadora. Por fim, não havia clareza sobre a diferença entre a concepção de avaliação institucional e da aprendizagem e como podem ser essenciais para a ação gestora e docente.

Considerando que tanto graduandos quanto pós-graduandos possuem necessidades formativas nesta área, mostram-se urgentes ações que ampliem esse conhecimento sobre avaliação da aprendizagem nas escolas e nas universidades brasileiras.

Em geral, já se tem alguma compreensão na academia de que o ensino de Língua Portuguesa aposta na contribuição da prática avaliativa para reflexão sobre as formas de dizer e para a construção dos sentidos pretendidos por parte dos alunos. Resta investigar como esse conhecimento acadêmico chega aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica pública.

O tema da avaliação se mostra especialmente relevante, também, porque permeia todo o desenvolvimento do aluno ao longo do seu percurso educacional. Garcia (2009) afirma que existe relação entre o desenvolvimento cognitivo e a avaliação dos estudantes. Isto quer dizer que a forma como o sujeito prefere usar suas habilidades e o modo como os estudantes desenvolvem suas inteligências e estilos de pensamento seriam influenciados pelas expectativas institucionais. Assim, o sucesso de um estudante estaria relacionado à habilidade de se adaptar ao formato predominante do pensamento institucional. Inclusive, um bom desempenho na vida acadêmica reflete a

capacidade de os estudantes se adaptarem às expectativas evidenciadas pelo modo como os docentes ensinam e avaliam. (GARCIA, 2009)

Esta constatação revela que a forma de pensar dos estudantes pode ser influenciada pelas estratégias de avaliação usadas pelos professores, não só pelo método, mas também por suas expectativas. Revela, ainda, que as práticas de avaliação exercidas pelos professores apresentam diversas implicações sobre as atitudes de aprendizagem dos estudantes, como desenvolvem seus hábitos de estudo, seu modo de agir em sala de aula e a profundidade com que encaram certos conteúdos curriculares. A depender do método avaliativo que o professor utilize, entram em cena determinadas expectativas e são colocadas em ação, estratégias próprias para verificar os resultados da aprendizagem dos estudantes. Portanto, a avaliação acaba trazendo impactos no jeito de pensar e agir do aluno de maneira significativa. Esse fato revela a enorme responsabilidade que o professor tem em mãos ao fazer uso da prática avaliativa.

Além disso, a forma como o estudante concebe o processo avaliativo pode ter impacto no seu próprio desempenho acadêmico. Matos *et al.* (2013) sustentam teoricamente que as concepções dos alunos sobre a avaliação influenciam de maneira significativa na qualidade do seu aprendizado. Os autores realizam uma pesquisa com os estudantes universitários brasileiros a fim de compreender suas concepções acerca da avaliação e, como resultado, concluem que investigar as concepções de avaliação dos alunos pode contribuir para a reflexão da prática pedagógica, além de ser um valioso aspecto a ser inserido em programas de formação de professores.

Além de compreender as concepções dos alunos sobre a avaliação, é igualmente relevante conhecer as concepções de avaliação pela ótica dos professores para o aprimoramento da prática avaliativa. (MATOS *et al.*, 2013); (RONCETE, 2016). É imprescindível, também, que seja feito um esforço partilhado por investigadores e avaliadores das mais variadas disciplinas em torno da avaliação, o que engloba tarefas como descrever, analisar e interpretar realidades em torno desta prática. (FERNANDES, 2013)

Com base nessas reflexões, esta tese considera a indissociabilidade entre ensino/aprendizagem/avaliação em Língua Portuguesa. Este termo, inclusive, aparece unido por barras para demarcar a retroalimentação entre esses elementos. Além disso, este trabalho parte da hipótese de que o ensino, quando considera essa indissociabilidade, potencializa seus resultados. Tem-se como objetivo **investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro do processo**

indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação. Para isso, tem como objetivos específicos:

- Sistematizar as concepções de avaliação atreladas ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na literatura acadêmica.
- Identificar como é concebida a avaliação entre docentes de Língua Portuguesa de Educação Básica pública, especificamente, Ensino Fundamental II à luz dos pressupostos teóricos de referência.

Em busca de atender a tais objetivos, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema avaliação com aprofundamento nas ideias de Fernandes (2006; 2008; 2013), que concebe a indissociabilidade da atividade avaliativa com o processo de ensino e aprendizagem. Na sequência, utilizou-se o sociointeracionismo e, em especial, as noções de Geraldi (2013) e Passarelli (2012a; 2012b) para estabelecer uma concepção de ensino de linguagem e prática avaliativa baseada na reflexão sobre a língua e seus usos. Por fim, recorre-se a conceitos de avaliação propostos por Perrenoud (1999), Black *et al.* (2018), Scallon (2015), entre outros. Essas etapas forneceram subsídios teóricos para compreender as concepções de avaliação em Língua Portuguesa dos sujeitos da pesquisa.

Quanto à coleta dos dados, a ideia inicial era uma entrevista no local de trabalho dos professores. Entretanto, o momento destinado à coleta do material foi impactado pela pandemia de Covid-19 e os profissionais da educação estavam trabalhando remotamente. Assim, não foi possível o encontro com cada um deles pessoalmente e sim, por meio de uma plataforma de videochamadas.

Sabe-se que o discurso proferido em uma entrevista pode não corresponder estritamente à sua prática, mas revela as concepções do profissional acerca de um tema. Também pode ser influenciado pela tendência de criar uma imagem positiva aos olhos do grupo e do entrevistador, porém a opção pelo grupo favoreceu uma maior espontaneidade na exposição das concepções dos voluntários. Aliás, os sujeitos de pesquisa foram professores de Língua Portuguesa, assim como a autora desta tese, mas espera-se que essas informações possam ser úteis à reflexão da prática avaliativa, ensino e aprendizagem de outras áreas similarmente.

A tese, portanto, foi estruturada da seguinte maneira: no **CAPÍTULO 1**, apresentam-se os fundamentos teóricos de avaliação bem como um percurso histórico

do desenvolvimento dos conceitos na área. Em seguida, discutem-se as definições e funções da avaliação assim como métodos e práticas avaliativas. Na sequência, explicitam-se o papel do docente frente a uma prática avaliativa mais reflexiva e reguladora. Por fim, apresenta-se a relação desses conceitos com a área de Língua Portuguesa, dentro de um indissociável processo de ensino/aprendizagem/avaliação de linguagem, mais especificamente, de leitura, de análise linguística e de produção textual.

No CAPÍTULO 2, buscou-se descrever o processo metodológico de aplicação dos conceitos teóricos de avaliação em Língua Portuguesa com a realidade encontrada na escola pública. Para isso, descreveu-se o contexto analisado, como foi realizada a coleta dos dados e os procedimentos metodológicos escolhidos para sua análise.

No CAPÍTULO 3, foram selecionados trechos representativos das falas dos sujeitos da pesquisa com sua referida análise subsidiada pelo aparato teórico detalhado nos capítulos anteriores. Foram feitas reflexões a partir desta análise, que foi categorizada em Concepções de Ensino (leitura, produção textual e análise linguística), Concepções de Aprendizagem e Concepções de Avaliação.

Na CONCLUSÃO, procurou-se sintetizar a trajetória percorrida, oferecer algumas reflexões sobre práticas de ensino/aprendizagem/avaliação de Língua Portuguesa e indicar caminhos para novas pesquisas acadêmicas. Foram pontuados, também alguns limites desta pesquisa e algumas aprendizagens da própria pesquisadora durante todo o processo investigativo. Priorizou-se tecer reflexões que contribuam para a área acadêmica e para a prática feita na sala de aula, ainda que modestas.

CAPÍTULO 1- AVALIAÇÃO COMO PARTE INDISSOCIÁVEL DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos da avaliação, ensino e aprendizagem de modo geral e, posteriormente, como se revelam na área da Língua Portuguesa. Como o objetivo desta tese é investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro de uma relação indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação, é essencial definir o termo “concepção”, utilizado como referência¹.

Matos *et al.* (2013) definem o termo “concepções” como sistemas complexos de explicação acerca de uma determinada área. Isso quer dizer que a concepção pode indicar a maneira como as pessoas percebem, entendem e agem em relação a um determinado fenômeno, no caso, a avaliação. Essa mesma definição será adotada como parâmetro para este trabalho.

Ao longo do tempo, a avaliação foi concebida e explicada de muitas maneiras. Inclusive, algumas características de práticas avaliativas mais antigas ainda persistem nas salas de aula contemporâneas, ou pelo menos, no discurso de alguns profissionais da educação. Dessa forma, é necessário compreender como as concepções de avaliação se alteraram sob uma perspectiva histórica.

1.1 Percurso histórico dos estudos sobre avaliação

A avaliação já foi objeto de estudos ao longo dos anos e teve seus pressupostos e objetivos alterados através das épocas por que passou. Guba e Lincoln (1989) resgatam um pouco dessa história e organizam os estudos sobre avaliação em quatro gerações.

¹ A variedade de termos para se referir às representações mentais acabam dificultando a compreensão de pesquisas na área educacional. Termos como percepção, representação, concepção e crença carregam uma multiplicidade de significados, mas são usados como sinônimos em muitas pesquisas. Matos e Jardimino (2016) discordam da postura de tratar esses termos como sinônimos por acreditarem em uma diferenciação, ainda que mínima, destes conceitos e defendem que se deve garantir maior consistência teórica na pesquisa educacional. Concluem que os termos percepção, representação e concepção aparecem inter-relacionados e diferenciados do termo crença. O vocábulo “concepção” pode ser compreendido como “construção de conceitos” enquanto o termo “representação” é utilizado na definição dos termos percepção e concepção. Mas revelam que todos esses termos são usados com o objetivo de informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem em relação ao fenômeno pesquisado, neste caso, a avaliação. A presente tese reconhece a importância de distinguir os fenômenos para uma produção teórica consistente, mas trata o termo concepção sem essa sistematização.

Situada no final de século XX, a primeira geração é caracterizada pela mensuração. Nela, o propósito da escola era ensinar as crianças “a verdade” e cabia aos estudantes demonstrar domínio de tais fatos reproduzindo-os nos testes de memória.

Alves e Cabral (2015) afirmam que, nessa primeira geração, a avaliação tinha como pano de fundo a base positivista do pensamento e se pautava na quantificação por meio de testes padronizados típicos da psicometria, garantindo uniformidade e igualdade de condições aos participantes. Partia-se da noção de mérito individual e se estruturava em critérios estatísticos e matemáticos para transmitir uma ideia de neutralidade e justiça.

Sobre esse período, Vargas, Perez e Diaz (2019) comentam que a avaliação estava marcada pelo esforço da precisão em torno da tarefa de mensurar os elementos da realidade humana e social. Tinha o instrumento avaliativo como elemento central, que era confundido com a própria avaliação em si. Não se discutia o que se avaliava, por que e para quem, pois era uma atividade desvinculada da finalidade educacional.

Enquanto a primeira geração se mostrava essencialmente técnica, a segunda passou a incluir a descrição de padrões e critérios. Os objetivos educacionais começam a ser considerados com a finalidade de saber se a escola estava sendo eficiente e cumprindo os objetivos planejados no currículo. (GUBA; LINCOLN, 1989)

Assim, a segunda geração de estudos começa a ganhar consciência de alguns limites e viesamentos das medidas. Surge a preocupação de aliar a realidade pedagógica a objetivos estabelecidos com base na tecnologia científica. O comportamento do aluno era visto como resposta a estímulos vindos do docente e se buscava distinguir o domínio cognitivo, socioafetivo e psicomotor. (ALVES; CABRAL, 2015)

A avaliação passa a ser orientada por objetivos, análise e descrição dos resultados da mensuração. Entretanto, ambas as fases de estudos colocam maior ênfase no meio de avaliar em detrimento de sua finalidade e o método avaliativo ainda encontra exacerbada centralidade perdendo-se de vista seu sentido. A escolha do método é frequentemente colocada antes de se definir com clareza as finalidades de uma avaliação ou a pergunta que deve ser respondida. (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019)

Aliás, as autoras alertam que ter o objeto moldado a desenhos metodológicos predefinidos pode gerar conteúdos desconectados com a realidade. Ao ter a centralidade no método, perde-se de vista a ideia de que a avaliação é um processo intrinsecamente ligado à aprendizagem.

A terceira geração é caracterizada pelo juízo de valor. Nesta fase, a avaliação se estrutura em torno do esforço de julgar e o avaliador assume o papel de juiz enquanto também exerce as funções técnica e descritiva anteriores. Além disso, torna-se necessário haver modelos e padrões carregados de valor em relação aos quais o julgamento é feito. (GUBA; LINCOLN, 1989)

Dessa maneira, prioriza-se a apreciação do mérito e o avaliador emite um juízo de valor e já não se apresenta como neutro, como acontecia até então. Compara-se à figura de um juiz que descreve, compreende, analisa e decide. A avaliação passa a estar a serviço da formação e se divide em avaliação formativa e somativa. Sua função também se pretende reguladora e visa à promoção da aprendizagem, por ser parte de um instrumento promotor de sucesso e um mecanismo de participação de todos os intervenientes. (ALVES; CABRAL, 2015)

Vargas, Perez e Diaz (2019) explicitam que, nesse período, as avaliações são conduzidas pelo juízo de valores com base em critérios, tanto sobre o mérito do objeto de avaliação quanto sobre sua importância. Ao avaliador, cabem as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, mas também o papel de especialista sobre o objeto avaliado. Dessa forma, o avaliador torna-se especialista no método avaliativo em questão, transferindo a responsabilidade pela avaliação unicamente a si. Essa lógica motiva certa dependência deste profissional e impede que se constitua um pensamento avaliativo nas organizações. Além disso, faz-se uma avaliação desvinculada do caráter intrínseco, processual e construtivo, nem sempre atrelada aos objetivos de aprendizagem.

Por fim, a última fase abrange uma visão mais integrativa que permite a participação e negociação do avaliado no processo avaliativo, tendo como norte o poder partilhado, a diversidade de fontes, instrumentos e estratégias. Integra ensino, aprendizagem e avaliação e tem centralidade na avaliação formativa, que está a serviço da regulação e da melhoria da aprendizagem. Valoriza a devolutiva e considera os contextos, além de conjugar métodos qualitativos e quantitativos.

Essa última geração, adotada como referência para este trabalho, caracteriza-se por ser pluralista, holística, flexível e orientada para a reflexão sob o ponto de vista dos interessados. Considera que não necessariamente é desejável a definição prévia dos objetivos nem a assunção de pré-conceitos de êxito, pois poderiam impactar a compreensão avaliativa.

Passa a ser orientada pelos interesses dos envolvidos, somada à ideia de que as informações essenciais devam ser obtidas por meio da confrontação dessas múltiplas construções e deve estar pautada pela negociação e construção conjunta. (VARGAS, PEREZ, 2019)

Para Guba e Lincoln (1989), a avaliação não é um processo unicamente técnico e estatístico, embora lide com processos e critérios de qualidade aplicáveis. A avaliação possui um aspecto científico e baseado em fatos, mas também inclui elementos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais.

É um processo que inclui o avaliador bem como os demais envolvidos na situação avaliativa. Além disso, trata-se de uma construção que não busca encontrar “a verdade”, mas compreender a situação em que estão os envolvidos e que é afetada pelos seus valores. Assim, a avaliação envolve seres humanos e, portanto, cabe ao avaliador interagir de modo a respeitar a sua dignidade, integridade e privacidade. Por fim, deve haver envolvimento participativo no qual todos os envolvidos são bem vindos como parceiros nos procedimentos avaliativos.

Ademais, a avaliação se mostra um meio de investigação e construção social. Consciente da ausência de neutralidade, o avaliador passa a ter um papel ativo e dialógico em um processo centrado na pluralidade de interesses e valores. Para tal, impõe-se a necessidade de o aluno ser sujeito do conhecimento, investigar a realidade, refletir crítica e analiticamente sobre ela, apropriar-se dos saberes teóricos e articulá-los com a prática. O aprendizado é resultado intencional da avaliação e o saber-fazer avaliativo cria uma cultura avaliativa que amplifica seus efeitos de transformações sociais em um coletivo. (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019)

Ressalta-se, nesta fase, que a medida não desaparece, mas é integrada à avaliação, como prática refletida tornando-se, também, um processo reconhecido de julgamento. (SCALLON, 2015) Essa metodologia avaliativa e os alicerces conceituais que o sustentam serão elucidados com maior profundidade a seguir.

1.2 O que é avaliação?

Contrariamente ao que se pensa em muitas escolas, avaliação não deveria ser o final de uma ação, mas parte integrante de uma prática bem fundamentada. Perrenoud (1999, p. 53) defende que “avalia-se sempre para agir” e garantir um processo voltado

unicamente para a aprendizagem, possibilitando, especialmente, o provimento de informações a professores e estudantes a fim de avaliarem a si próprios e uns aos outros.

O potencial avaliativo não está restrito a um tipo ou outro de avaliação, mas à sua finalidade, que pode ser a prestação de contas, a mensuração de impactos e resultados, ou mesmo, o aprimoramento de projetos. (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019)

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) indicam que, entre os estudiosos da área, não há uma definição de avaliação totalmente consensual, já que esta pode se referir a fenômenos distintos, mas acreditam que pode ser entendida como um processo de identificação, esclarecimento e aplicação de critérios para determinar o valor, a qualidade ou a importância de algo.

A avaliação vale-se de métodos de pesquisa e julgamento, demandando padrões relativos ou absolutos para julgar a qualidade de um objeto. A coleta de informações deve ser relevante e orientada a otimizar o objeto da avaliação em relação a seus propósitos futuros. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004)

Os autores distinguem a avaliação informal da avaliação formal. A primeira é aquela que as pessoas realizam todos os dias sem um estudo efetivo e metodológico. A título de exemplificação, pode estar baseada nas percepções de uma pessoa ao optar entre alternativas de escolha sem coleta de informações de maneira criteriosa. Mas como se trata de uma forma básica do comportamento humano, por vezes, se apresenta como mais subjetiva. O foco dos autores, e também desta tese, é se debruçar sobre a avaliação formal, ou seja, a avaliação estruturada e possuidora de critérios definidos para obtenção de informações precisas, o que produz julgamentos de valor daquilo que se avalia.

Fernandes (2013) reforça a ideia de que esses dois tipos de avaliação não devem ser vistos como antagônicos ou inconciliáveis, mas como complementares, uma vez que fornecem conhecimentos válidos e úteis sobre uma dada realidade. Ademais, afirma que os fins da avaliação devem ser considerados quando se escolhem os procedimentos da coleta de dados, o tipo de interação entre o avaliador e os participantes e o formato do estudo que se fará. Para que se faça uma avaliação sistemática e formal, deve-se ter uma abordagem teórica definida. Como um dos objetivos da avaliação é produzir julgamentos sobre o que se está avaliando, quando mal praticada pode produzir informações enganosas. Apesar de terem tonalidades de credibilidade, avaliações esvaziadas de rigor metodológico podem gerar decisões questionáveis.

A avaliação é um domínio fundamental do conhecimento, uma vez que nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, servir à prestação pública de contas, otimizar práticas e procedimentos, compreender problemas de natureza social, identificar soluções possíveis, compreender experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social e reconhecer programas. (FERNANDES, 2013)

Em termos educacionais, tem tido papel cada vez mais marcante, pois descreve, compreende e age sobre uma variedade de problemas levando em conta questões complexas, contextos, valores, práticas e políticas próprias. No entanto, como envolve questões valorativas, éticas e políticas, há certa dificuldade em seu reconhecimento como disciplina científica.

Para Fernandes (2013), o centro de qualquer processo avaliativo é o discernimento da qualidade do que se avalia, ou seja, deve-se identificar e reconhecer essa qualidade por meio de evidências que permitam comprová-la perante outrem. O autor diferencia as abordagens que definem critérios das que se baseiam nas percepções dos envolvidos. As abordagens que definem critérios produzem medidas de qualidade através da comparação entre as evidências obtidas e critérios estabelecidos. A qualidade aqui é real e independente do avaliador e os critérios são construídos de modo consensual e objetivo. No caso das abordagens que descrevem as percepções, os intervenientes constroem a medida de qualidade socialmente, o que a torna parte do debate intersubjetivo.

Para detalhar a qualidade como medida, o autor relaciona o conceito *standard* a um determinado padrão de excelência, isto é, algo que se deseja alcançar. Quem o determina são professores, pesquisadores ou técnicos que, baseando-se em referentes e valores, indicam o que é qualidade. Critério, por sua vez, é definido como um atributo ou característica de um dado objeto de avaliação. Assim, por meio de critérios e *standards*, tem-se o chamado pensamento criterial, que é uma construção feita por humanos e, portanto, é afetada por experiências vividas pelos avaliadores.

Entretanto, como os objetos de avaliação educacional, por vezes, são complexos, nem sempre é fácil caracterizá-los rigorosamente com base em indicadores. Desse modo, o autor apresenta outra abordagem, que compreende a qualidade com base na experiência, buscando compreender de forma mais ou menos profunda os significados subjetivos atribuídos aos fenômenos dentro da relação dos envolvidos.

Assim sendo, qualidade como medida e qualidade como experiência mostram-se estruturalmente divergentes. No primeiro caso, a medida é observável e mensurável enquanto no segundo caso, a percepção da qualidade é construída a partir das narrativas obtidas dos diferentes participantes. Isto ocorre porque a qualidade é um conceito complexo e multifacetado cuja natureza torna muito difícil, ou mesmo impossível, a sua integral representação. (FERNANDES, 2013)

O autor sinaliza que dificilmente se poderá determinar em definitivo a qualidade de algo. Os juízos avaliativos são contingentes e interpretativos por natureza e, dessa forma, afirmar a qualidade de algo é fazer uma conjectura, uma suposição ou um juízo fundamentado. A avaliação da qualidade tem muito a ver com o que se considera o melhor e mais apropriado juízo em um determinado contexto e circunstância, de posse de certo tipo de evidências e com determinado tipo de intervenientes.

Em qualquer processo de avaliação pode-se recolher dados relativos às experiências vividas pelos participantes e dados provenientes de processos de medida. Afirmer a qualidade de algo estará sempre relacionado com o sistema de concepções e com as teorias de base dos avaliadores. A depender do que se avalia, surge a necessidade de se priorizar um tipo de avaliação em detrimento do outro. Impõe-se, então, que o desafio para os avaliadores é conjugar, equilibrada e sabiamente, estas duas visões, tendo em conta a natureza do que se pretende avaliar e as suas circunstâncias.

Fernandes (2013) reforça a ideia de que não há verdades absolutas sobre uma mesma realidade. Pode-se fazer uma articulação entre as múltiplas abordagens de avaliação existentes na literatura dependendo do propósito que se tenha. O autor defende que a avaliação não é uma ciência exata ou meramente técnica e tampouco se reduz a uma medida. Ao contrário, trata-se de uma prática social sofisticada que exige participação dos intervenientes e inclui a medida como elemento importante para realizar uma boa descrição da realidade educacional. Ainda que não produza resultados definitivos, deve ser rigorosa, credível e útil para os envolvidos. Além disso, admite-se conjugar a medida fornecida por critérios e as avaliações com base na experiência para que, na prática, se tenha a melhoria da vida das pessoas, organizações e sociedades.

Outra forma de categorizar a avaliação se refere ao objeto avaliado de tal sorte que alguns autores dividem o conceito entre a avaliação externa e avaliação interna. A partir do final da década de 1980, a Educação Básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas por serem entendidas como necessárias para o monitoramento do desempenho de estudantes e estabelecimento de comparações entre redes e escolas.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil ou provas realizadas por sistemas de ensino são alguns exemplos de avaliações externas realizadas para aferição da qualidade do ensino ofertado e para subsidiar a tomada de decisões a fim de aperfeiçoá-lo.

Para Perrenoud (1999), a avaliação externa tem o objetivo de orientar inovações, fundamentar reformas e práticas, aprimorar o ensino ou promover uma determinada seleção. Já a avaliação interna e praticada na sala de aula permitiria um ajuste periódico do currículo e do trabalho dos professores. A prática avaliativa dos alunos possibilita medir a eficiência e o desempenho do estabelecimento de ensino, dos professores e do processo de ensino/aprendizagem oferecido.

Dessa forma, quando se fala em avaliação é necessário saber a que nos referimos: avaliação dos alunos, dos profissionais, das instituições ou dos sistemas de ensino. Essa divisão da atividade avaliativa pode acarretar alguns problemas, segundo Thurler (2002), já que alguns atores educacionais priorizam os resultados das avaliações externas por acreditar que a qualidade é assegurada pelo controle externo dos professores.

No entanto, a presente tese defende que o ato de avaliar os sistemas e a aprendizagem em sala de aula não são atividades antagônicas e sim complementares, pois ambas podem ter como foco o desenvolvimento da aprendizagem. Santos Guerra (2007) apresenta que a própria situação avaliativa educa os envolvidos, seja o professor, seja o aluno.

Como exemplo dessa articulação, pode-se fazer uma autoavaliação dentro da instituição de ensino a partir de resultados externos a fim de aprimorar fatores internos. Thurler (2002, p. 75) reforça a importância de que o resultado dessa avaliação externa não seja a finalidade das ações empreendidas pela instituição e revela que “não se pode confundir obrigação de resultados e desenvolvimento da qualidade”, já que a qualidade se dá por outros tantos fatores como a elaboração de um projeto de estabelecimento, a instauração de uma cultura de cooperação profissional, a exploração adequada dos recursos humanos e materiais, dentre outros.

Santos Guerra (2007, p. 55) concebe que a avaliação externa pode contribuir para que a própria instituição de ensino repense a formação de seus profissionais e as práticas que empreende na sala de aula. Para isso, deve-se ter uma atitude questionadora da prática e do próprio papel da avaliação dentro da unidade de ensino. O

autor adverte que “o mais importante não é fazer muitas avaliações”, [...] “o mais importante é saber a serviço de que pessoas e de que valores são feitas tais avaliações”.

Para que essa reflexão ocorra, é preciso que os envolvidos estejam abertos a aprimorar erros e carências e a pensar em decisões e estratégias de melhora. Caso a avaliação externa não faça o papel de proporcionar reflexão nas escolas, o professorado poderá vê-la como fenômeno de “hierarquização e de controle” (SANTOS GUERRA, 2007, p.57), gerando impactos negativos em sua atuação.

Como já mencionado, esta tese se atém às práticas avaliativas que ocorrem no trabalho em sala de aula, dentro da relação pedagógica sem perder de vista seus desdobramentos e implicações futuras. É preciso assegurar que a avaliação seja, antes de tudo, um fenômeno moral e não meramente técnico, posto que há poder envolvido e, consequentemente, deve haver ética na sua utilização. Sobre isso, Passarelli ressalta a relação de parceria entre avaliador e avaliado. A relação de poder, inerente ao processo avaliativo, deve dar espaço ao surgimento de uma relação de comunicação e cooperação entre professor e aluno:

Descartar da avaliação essa relação de poder é inserir o aprendente num processo avaliativo em parceria por propiciar ao aluno a possibilidade de assumir a responsabilidade por seu desempenho e de acompanhar sua própria aprendizagem. (PASSARELLI, 2012b, p. 173)

Infelizmente, a avaliação ainda não é vista em todas as escolas como um processo de parcerias e corresponsabilidades, sendo confundida com provas e exames que, costumeiramente, acabam sendo produzidos para classificar erros em detrimento de analisá-los. Diagnosticar em que nível o aluno está não necessariamente o faz elevar-se. É necessário que se faça uma ação apropriada em função daquilo que se detecta. O que se vê, muitas vezes, é que a educação detecta erros sem trabalhá-los efetivamente no processo de ensino/aprendizagem.

O eixo fundamental desta tese repousa na impossibilidade de tratar a avaliação separada do processo de ensino/aprendizagem. Acredita-se que a avaliação é parte integrante e motor do processo educativo. Por isso, deve-se esclarecer como essa relação triádica ocorre.

1.3 Indissociabilidade entre ensino/aprendizagem/avaliação²

Falar de ensino/aprendizagem como um processo integrado e retroalimentado é algo relativamente recente na história da educação. Preocupava-se com o ensino, mas não necessariamente com a aprendizagem e a avaliação era o momento que separava os que tinham aprendido e deveriam seguir daqueles que foram insuficientes, restando-lhes a exclusão e a responsabilidade por seu próprio fracasso.

Patto (2013) faz uma análise histórica acerca de muitas ideias em torno das dificuldades escolares relacionadas a crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população. Partindo da perspectiva materialista histórica de pensar a estrutura social, afirma que houve um cenário no qual se enraizou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais e reúne informações para vislumbrar a genealogia dessas ideias, que aparecem na forma de crenças e de certezas “cientificamente” fundadas sobre a pobreza e seus reveses, entre as quais se inclui a dificuldade de escolarizar-se.

Com isso, a autora elabora uma reflexão com base em referências históricas e sociológicas a respeito da natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes. Inclusive, a autora afirma que diversas pesquisas educacionais já publicadas, ao longo dos anos, confirmam ao educador uma visão preconceituosa já presente na sociedade que culpabiliza o oprimido por sua própria deficiência ou fracasso escolar. Ou seja, alguns alunos já nascem condenados ao fracasso escolar, uma vez que é predominante o pressuposto de que alguns estudantes seriam menos aptos à aprendizagem que outros. (PATTO, 2013)

Mesmo que haja programas assistencialistas voltados à justiça social e ao papel democratizante da escola, o que supostamente compensaria essas deficiências culturais e psicológicas das classes menos favorecidas e portadoras de dificuldades natas, a crença na incompetência das pessoas marginalizadas remanesce em nossa sociedade. Quando se volta a atenção para o ensino, é comum haver justificativa de inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, o que

² A expressão ensino/aprendizagem/avaliação está sendo utilizada com barras, para ressaltar que existe uma relação de indissociabilidade entre os três conceitos, concepção adotada para esta tese. No entanto, esta mesma concepção de inseparabilidade aparece sem o sinal gráfico nas publicações originais de Domingos Fernandes, autor de referência a abordar esta questão. Por este motivo, quando se trata de uma referência direta às ideias originais deste ou de outros autores, mantém-se a ausência da barra. Quando os elementos são tratados de maneira individualizada, o sinal não aparece. Por fim, o foco desta tese é a avaliação e, em algumas ocasiões, este elemento aparece na frente dos demais.

reforçaria essa ideia de que a deficiência é da clientela. Com isso, a escola elege culpados pelo fracasso e se exime da responsabilidade pela difícil tarefa de educar a todos. (PATTO, 2013)

A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida dos integrantes das classes subalternas é antiga. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados componentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo. (PATTO, 2013) Assim, a autora afirma que o preconceito, a violência e a exclusão deixaram marcas que ainda estão presentes nas práticas educacionais e, não raramente, nas práticas avaliativas.

A respeito desse cenário, Freire (1987, p. 37) cria o termo “concepção bancária de educação” para denunciar os problemas existentes na relação entre educador³ e educando⁴ que, ao longo do tempo, foram usados como instrumento de opressão. Nesse sistema a que se refere, a realidade é concebida como algo parado, estático, bem comportado e alheio à experiência educacional do educando. Cabe ao educador “depositar” conteúdos desconectados da realidade e sem possibilidade de significação nos alunos esvaziados de experiências e anseios. Cabe ao educando fixar, memorizar e arquivar tais retalhos da realidade sem compreender verdadeiramente o que significam.

Nesse ambiente, não há espaço para criatividade, transformação e saber. Para o autor, só pode existir saber na invenção, na busca inquieta e impaciente, mas sobretudo, na atuação esperançosa que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987)

A opressão marca este tipo de educação, pois nela, o educador disciplina e o educando obedece passiva e docilmente. O educador escolhe o que ensinar e os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam ao estabelecido. O educador é o sujeito único do processo e os educandos, meros objetos passivos. (FREIRE, 1987)

³ Educador- Apesar de haver distinção filosófica entre os termos professor e educador, nesta tese, ambos são utilizados como sinônimos para não gerar repetições e garantir melhor fluidez ao texto. Da mesma forma, outros substantivos como docente ou formador também são tidos como uma referência ao profissional da educação. Ressalta-se que a visão desta tese sobre esse profissional é coerente com a dos autores apresentados, ou seja, um profissional comprometido com a formação integral do estudante.

⁴ Educando- Da mesma forma que o termo educador, o substantivo educando também faz parte de uma discussão histórica e filosófica sobre a posição do aluno no contexto escolar, mas para fins de garantir melhor fluidez ao texto, também é tido como sinônimo de termos como discente, aluno, estudante ou aprendiz. Independentemente da escolha lexical, a visão de aluno nesta tese é coerente com a dos autores selecionados como referência bibliográfica, ou seja, um ser participante de seu processo educacional, visto como pessoa em desenvolvimento e merecedor de todos os Direitos Humanos, em especial, de respeito e dignidade.

Para combater as raízes remanescentes destas práticas no contexto educacional contemporâneo, Paulo Freire determina que o educador deve humanizar a si e ao outro, estimular o pensar autêntico e fomentar uma profunda crença no poder criador dos homens. Na prática, isso significa uma conciliação entre educador e educando e um processo que abre mão do prescrever e do domesticar para estar a serviço da libertação. A humanização desse sistema implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo a fim de transformá-lo. Essa libertação deve partir de uma verdadeira dialogicidade para que uma nova realidade possa surgir, conforme ele detalha:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 44)

Para isso, a educação deve ser problematizadora e desafiadora, pois a compreensão resultante tende a tornar-se crítica e desalienada. Propõe, então, uma reflexão autêntica sobre os homens e suas relações com o mundo em um esforço permanente através do qual estes se percebem criticamente a si mesmo e como são no mundo. A avaliação, que antes era a materialização de toda opressão, exclusão e poder, pode agora ser pensada como aliada e estruturante do processo de ensino/aprendizagem, incluindo ativamente o aluno, por meio do diálogo e do respeito às suas necessidades.

Aliás, Fernandes (2006) concebe avaliação como um elemento integrado e indissociável do processo de ensino/aprendizagem. É relevante esclarecer que é esta a visão adotada como estruturante neste trabalho. Para delinear o campo conceitual de ensino/aprendizagem, o autor resgata algumas ideias de Vygotsky, por seu destaque no que tange ao desenvolvimento da criança e sua aprendizagem e ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Respalado por um substrato teórico materialista dialético, Vygotsky entende que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz. Em outras palavras, o ser humano é produto e produtor da história e seu desenvolvimento se dá em um movimento dialético. Zanella (1994) salienta que a introdução do conceito de ZDP inaugura a possibilidade de estudar e intervir na gênese das funções psicológicas superiores do ser humano, pois a ZDP é uma região dinâmica que permite um fluxo entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico. Na visão do autor russo, todas as funções psicológicas superiores do indivíduo resultam da reconstrução de uma atividade social e compartilhada.

A ideia de desenvolvimento se apoia em levar o indivíduo menos experiente à apropriação de determinado conhecimento na e pela interação dos conhecimentos que o indivíduo mais experiente possui. Em termos educacionais, isso significa que a geração mais jovem participaria dessa interação dialeticamente até atingir os patamares culturais mais elevados já estabelecidos. A educação cumpriria o papel de permitir a apropriação dos conhecimentos já produzidos pela cultura e, simultaneamente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas sobre essa cultura e seu meio. Esse movimento permite que ele se constitua como sujeito capaz de (re)pensar e (re)criar seu meio. (ZANELLA, 1994)

Em suma, a concepção vygotskyana considera que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem não é um fim específico e universal do desenvolvimento humano, mas um processo de apropriação de conhecimentos historicamente construídos a partir das interações sociais. O autor concebe o indivíduo como um sujeito ativo e, portanto, sua apropriação do conhecimento também se dará de maneira ativa, podendo transformar a realidade e não apenas reproduzi-la. Desenvolvimento seria, portanto, um produto da ação recíproca do indivíduo no contexto social e histórico. (ZANELLA, 1994)

Para que esse movimento aconteça, Vygotsky realça o papel da linguagem, que desempenha duas funções diversas: servir como meio de coordenação social da experiência do indivíduo e servir como o principal instrumento para o nosso pensamento. Por meio dela, organizamos o comportamento dentro de nós mesmos e na relação com outras pessoas. O pensamento possui natureza social e a linguagem é instrumento de comunicação íntima do homem consigo mesmo e de comunicação social simultaneamente. (VYGOTSKY, 2010)

A escola tem o papel de ensinar o aluno a pensar e, para isso, deve se preocupar com que, na experiência do aluno, se estabeleçam vínculos entre ele e os elementos do mundo. Os conhecimentos, para o autor, surgem de alguma demanda ou necessidade prática. Por esta razão, não se pode separar o processo de desenvolvimento das tarefas práticas que o geraram. Essa é uma das críticas que faz sobre o sistema escolástico e clássico de educação, ou seja, sistemas de caráter abstrato e estéril de conhecimentos que eram concebidos como algo já pronto e finalizado.

Como a natureza do conhecimento tem justamente esse caráter inacabado, é sempre uma atividade a ser desenvolvida pelo homem. Outra crítica é em relação à fragmentação e dispersão dos conhecimentos escolares, que sobrecarregavam a

percepção do aluno com infindáveis fatos isolados sem a possibilidade de relacioná-los. (VYGOTSKY, 2010) O papel do professor é auxiliar nessa conexão e inter-relação entre os conhecimentos e entre eles e o indivíduo.

Compartilhando deste posicionamento teórico, Fernandes (2006) enfatiza o papel dos professores na regulação das aprendizagens e na sua interação com o aluno, seja por meio do *feedback*⁵ ou da tarefa. Estes elementos são centrais no desenvolvimento do currículo e demandam interações sociais antes, durante e após o trabalho, mobilizando conhecimentos de alunos e professores. Sobre isso, Fernandes resgata o conceito de ZDP entendendo que as pessoas aprendem por meio de tarefas que, por ventura, estão além do seu nível de competência imediato, mas em uma *zona* possível de aprender. Isso quer dizer que a ZDP de um aluno pode ser considerada um campo de processos ainda não desenvolvidos, mas que estão em fase de desenvolvimento e poderá contar com o apoio do docente e dos pares para isso.

Essa relação de parceria durante o processo de ensino/aprendizagem será subsidiada pela avaliação, que favorecerá a mediação efetiva para que os conhecimentos possam ser apropriados pelo educando e, quiçá, recriados e transformados em novas realidades.

1.4 Funções da Avaliação

Como exposto anteriormente, a prática avaliativa já teve diversos usos e propósitos ao longo do tempo. Perrenoud (1999, p. 57) salienta que “a avaliação é sempre muito mais do que uma medida” e, para Vianna (2005, p. 36), “a avaliação não é um conjunto de técnicas para o levantamento de informações sobre diferentes sujeitos, mas um momento permanente na reflexão sobre os problemas educacionais”. A depender de como a avaliação é utilizada e para quê, ela pode cumprir funções diversas.

A função mais antiga do uso da avaliação é a de criar hierarquias de excelência dentro de um sistema clássico que fornece uma “relação utilitarista com o saber”. (PERRENOUD, 1999, p. 66) Perrenoud descreve essa situação como um momento no qual os alunos trabalham unicamente pela nota e as tentativas de implantação de novas pedagogias ficam impossibilitadas.

⁵ *Feedback* é o termo equivalente à devolutiva. Alguns autores, dentre eles Fernandes (2006), optam pelo termo em inglês. Nesta tese, serão utilizados como sinônimos.

Para o autor, esse sistema de avaliação cria uma espécie de chantagem ou relação de poder mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos em campos opostos, impedindo sua cooperação e favorecendo uma transposição didática conservadora. Além disso, esse modo de avaliar impele os professores a preferirem os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível e mais difíceis de delimitar em provas ou tarefas individuais.

Esse modelo gira em torno da norma e gera classificações que definem um aluno modelo e a partir disto, classifica os demais em bons ou ruins, melhores ou piores. Como resultado, tem-se arbitrariedade, falta de transparência quanto aos critérios avaliativos, manutenção das desigualdades sociais e inúmeras incoerências.

Além dessa função classificatória, Perrenoud (1999) aborda outra função tradicional da avaliação que seria a de certificar aquisições em relação a terceiros, isto é, a avaliação produz um diploma que certifica um conhecimento adquirido pelo estudante e que, muitas vezes, é requerido por uma instituição ou empresa. Dentro do próprio sistema escolar, uma certificação pode fornecer informações sobre o que o aluno já adquiriu até o momento e possibilitar seu avanço em etapas posteriores. No entanto, tal certificação pode fornecer poucos detalhes sobre os saberes e competências específicos adquiridas pelo estudante.

Essa certificação dentro dos níveis escolares pode atestar que um aluno sabe, de maneira global, o mínimo requerido para passar de fase e o professor, a partir dessa constatação, pode planejar seu trabalho. Um problema que este tipo de certificação pode ocasionar é a confiança cega no certificado, o que pode dar ao professor a errônea sensação de que ele não precisa verificar quais lacunas das fases anteriores ainda há por trabalhar. Age-se, muitas vezes, como se o conhecimento que foi certificado como pré-requisito fosse incontestável e absoluto.

É certo que a função certificativa pode ser de grande importância para processos seletivos e até para a organização educacional. Para Vianna, (2005, p. 25) é fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional. Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados apenas como uma “contabilidade educacional”, mas devem trazer consequências relacionadas a novas formas de pensar e agir, demonstrando, portanto, que os resultados de uma avaliação podem fazer diferença e promover o crescimento da pessoa como um todo.

No entanto, Vianna (2005), alerta que a avaliação não deve servir para classificar escolas na forma de *ranking*, com finalidade de divulgação pública tampouco para rotular escolas melhores ou piores em função dos seus resultados, pois geram uma competitividade negativa no interior das instituições. Com base nisso, acredita-se, também, que isso não deve acontecer dentro da própria instituição e, muito menos, dentro da sala de aula.

O que se defende nesta tese é, sobretudo, a função reguladora da avaliação, que a torna um instrumento privilegiado de ajuste e reflexão contínuo das intervenções ou situações didáticas por delimitar aquisições e modos de raciocínio de cada um dos alunos e possibilitar auxiliá-los a progredirem em função dos objetivos traçados. Segundo Perrenoud (1999), para que a avaliação tenha um papel regulador e, portanto, formativo, é necessário que ela seja inserida como um dispositivo de caráter metódico, instrumentalizado e constante, o que nem sempre acontece na realidade das escolas.

Perrenoud (1999, p. 89) defende uma diferenciação da ação pedagógica com estratégias mais individualizadas nas trajetórias de formação. A avaliação dita um novo modelo de ensino e coloca como principal elemento um professor comprometido dentro da interação com o aluno. Essa “regulação intencional” tem por intenção determinar, ao mesmo tempo, o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer a fim de otimizar os processos de aprendizagem em curso. Em relação a isso, ele define:

Denominarei aqui *regulação dos processos de aprendizagem*, em um sentido bastante amplo, o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio. Com efeito, não há regulação sem referência a um estado almejado ou a uma trajetória ótima. (PERRENOUD, 1999, p. 90)

Para que a função reguladora aconteça, Roldão e Ferro (2015) salientam ser imprescindível desconstruir as práticas avaliativas que dissociam a avaliação do processo de ensino, muito presente na dimensão certificativa, e que prioriza classificação-nota e convocam a avaliação dita “formativa” apenas como uma espécie de remediação, o que está longe do seu significado teórico original.

Como regulação da ação pedagógica, a avaliação demanda, ainda, que o professor dê maior atenção aos processos de aprendizagem, aos métodos de trabalho, às atitudes do aluno e a todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática como um todo. (PERRENOUD, 1999)

A avaliação que promove investigação e reflexão deve permear todo o processo educativo. No início de um processo, no entanto, essa primeira avaliação pode ter uma função diagnóstica e indicar o nível já adquirido pelo aluno a fim de construir esse processo de modo adaptado às suas necessidade e características. De acordo com Cortesão (2002), a avaliação pode identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho ou colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem e, até mesmo, antecipar o que muito provavelmente poderá ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas.

Nestes casos, a avaliação com função diagnóstica pode fornecer ao professor elementos que permitem adequar o tipo de trabalho que vai ser desenvolvido considerando as características e conhecimentos prévios dos alunos. Entretanto, Cortesão (2002) pondera que este tipo de avaliação pode engendrar certos riscos caso o professor não compreenda seu carácter temporário, ou seja, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um rótulo determinista ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor iniciam um processo de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pode, ainda, ter uma segunda intenção que é a de situar o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem ou, até, de procurar prever seu percurso futuro. Esta última função pode ser chamada de avaliação de colocação ou avaliação preditiva. Em ambos os casos, é preciso ressaltar que o nível que os alunos conseguem alcançar depende de muitos fatores contextuais e que uma apreciação deste tipo pode ter uma forte influência na autoimagem do aluno e na imagem que os outros virão a ter dele, inclusive os professores, que podem estimulá-lo ou produzir efeitos desastrosos, afinal os educadores podem falhar nas suas previsões. (CORTESÃO, 2002)

Assim, Vianna (2005) pontua que a relação entre professor e seu processo de avaliação merece ser objeto de contínua reflexão e, sobretudo, deve-se ter clareza sobre qual o uso que os professores fazem dos resultados das avaliações a que os seus alunos são submetidos ao longo do percurso educacional.

O autor enfatiza que é necessário sempre pensar na avaliação dentro de uma perspectiva formativa. Este processo avaliativo e, portanto, formativo deve orientar os procedimentos docentes, sugerir novas estratégias eficientes de ensino que levem a uma aprendizagem relevante para o aluno, envolvendo não apenas conhecimentos, mas outros interesses e valores. Além disso, a avaliação deve servir como uma ponte que une professor e aluno, visando a um processo interativo gerador de novas aprendizagens e

deve ser um diálogo de todo o sistema educativo com a sociedade e do qual o professor participa, mostrando os resultados do seu trabalho, inclusive reconhecendo possíveis erros, mas, ao mesmo tempo, procurando apresentar novas ideias para que a escola se revele uma instituição criativa na superação de obstáculos diversos. (VIANNA, 2005)

Embora muitos autores demonstrem concordância em relação a esse uso formativo da avaliação, a escola ainda aporta grande conservadorismo e apego a procedimentos avaliativos obsoletos. Vianna (2005) afirma que precisam ser geradas novas formas de avaliar, o que demanda espírito criativo dos profissionais, combinando elementos quantitativos e qualitativos, com maior destaque para esses últimos, mas suplantando a dicotomia a que se sujeitam os avaliadores, que se restringem a instrumentos normativos. Existe, ademais, muita confusão na hora de implementar a avaliação formativa e, até mesmo a tendência a rechaçar todo tipo de avaliação somativa.

Por vezes, os autores têm utilizado as expressões “avaliação das aprendizagens” e “avaliação para as aprendizagens” com o mesmo significado das designações “avaliação somativa” e “avaliação formativa”, respectivamente. (FERNANDES, 2008) Na avaliação das aprendizagens, o objeto de avaliação é o resultado da aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, é chamada de somativa, pois ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. Já na avaliação para as aprendizagens, também chamada de avaliação formativa, o objeto preferencial são os processos de aprendizagem, que ocorrem durante o desenvolvimento do currículo.

Assim, a avaliação formativa tem como finalidade melhorar as aprendizagens dos alunos através da criteriosa utilização da informação coletada para que se possam realizar perspectivas e planejamentos. Isto porque está associada a formas de regulação e autorregulação, que influenciam de maneira imediata os processos de ensino e aprendizagem. De outro lado, a avaliação somativa reúne informações sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento, proporcionando informações sintetizadas que se destinam a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos. É possível que se faça uma utilização formativa da avaliação somativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino. (FERNANDES, 2008, p. 358)

Para autores como Hadji (2001), existem três possibilidades: a avaliação que precede a ação formativa (diagnóstica ou prognóstica), a avaliação que ocorre depois da ação formativa (cumulativa ou somativa) e a avaliação situada no centro da ação

formativa (avaliação formativa). Na avaliação diagnóstica, pode-se identificar certas características do aprendiz e seus pontos fortes e fracos antes de uma sequência didática. Tem, ainda, a função de permitir um ajuste recíproco entre aprendiz e o programa de estudos.

A avaliação somativa, para ele, tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o "certificado" de formação. Tendo intenção certificativa, a avaliação somativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas.

Por fim, o autor salienta que a avaliação formativa teria a função principal de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino e levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. Apenas o lugar que ocupa em relação à ação educativa não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, sempre pode permitir o balanço das aquisições dos alunos. E toda prática avaliativa tem ou deveria ter uma dimensão prognóstica, no sentido de conduzir a um melhor ajuste do processo de ensino/aprendizagem e permitir adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos. Hadji chama esse movimento de pedagogia diferenciada e coloca o erro sempre como fonte de informação e não como uma falta a ser reprimida. Professor e aluno sempre devem estar dispostos a analisá-lo com vistas à aprendizagem.

Black *et al.* (2018) argumentam que a avaliação se torna formativa quando informações são coletadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos alunos e Perrenoud (1999, p. 103) expressa que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.”

Já Fernandes (2008) concilia os conceitos de avaliação formativa e somativa e os emprega de modo complementar. Ou seja, a avaliação formativa, que deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem, geralmente está relacionada com práticas de autoavaliação e autorregulação das aprendizagens e com a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação. E a avaliação somativa, que usualmente é destinada a classificar ou certificar os alunos, pode estar voltada a fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer, tendo uso formativo. Dessa forma, ambas podem incluir a participação dos alunos e demais intervenientes no processo avaliativo, com transparência de procedimentos, definição de

critérios relativos às competências a desenvolver e *feedback* que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática.

Apesar dessa divisão, ambas as formas avaliativas podem ser combinadas desde que contribuam para fazer o aluno avançar. Podem ter aspectos comuns, como a coleta de informação para analisar o que os alunos sabem fazer, a formulação de juízos relativos às suas aprendizagens, a utilização dos mesmos referenciais ou a necessidade de tomar decisões como consequência das informações obtidas. E isto significa que a informação recolhida para fins formativos pode ser usada para fins somativos e vice-versa. Ao refletir sobre as possíveis articulações entre a avaliação formativa e a avaliação somativa, o autor argumenta:

[...] que os dados recolhidos através da avaliação formativa podem e devem ser utilizados pelos professores nas avaliações sumativas internas que são da sua responsabilidade. A avaliação sumativa interna pode assim ser mais diversificada, mais inteligente, mais contextualizada e mais útil para todos os intervenientes, particularmente para os alunos. (FERNANDES, 2008, p. 363)

Fernandes (2008) especifica que a avaliação formativa pode ter dupla natureza. Pode ser *criterial* quando a aprendizagem do aluno for analisada a partir de critérios específicos e previamente definidos e *ipsativa* quando a aprendizagem for comparada com referência aos próprios alunos, englobando aspectos como esforço, progresso e interesse. Já a avaliação somativa pode abarcar tanto a natureza *criterial*, relacionada a um critério previamente estabelecido quanto a *normativa*, quando relacionada a uma norma para comparação.

De qualquer forma, Fernandes (2008) considera que existe a necessidade prática de promover a articulação entre as duas modalidades de avaliação referindo, no entanto, que uma avaliação somativa interna de qualidade deve estar a serviço da avaliação formativa. Dessa forma, a avaliação formativa acompanha os processos de aprendizagem, mas não pode deixar de oferecer informação quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. Assim, não se pode considerar que a avaliação formativa se limita a ser um conjunto de pequenas avaliações somativas, afinal possuem propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserção pedagógica distinta, mas podem ser articuladas em prol do aluno.

De preferência, o objetivo é que o professor tenha condições de saber o que o aluno não aprendeu, como ultrapassou as dificuldades, as razões que o impedem de aprender e o que foi efetivamente feito pelos envolvidos para eliminar as dificuldades. (FERNANDES, 2008)

Além das terminologias avaliação *das/para* as aprendizagens, Passarelli (2017) acrescenta a ideia de avaliação *como* aprendizagem. A autora parte da noção de que a avaliação está a serviço do conhecimento, é permeada pela ética e se estrutura diretamente a favorecer os sujeitos envolvidos, ou seja, aluno e professor. Por meio dela, o aluno obtém informação do que já sabe fazer e o que ainda precisa alcançar, como um caminho que diagnostica, promove intervenção e se ajusta continuamente. Sobretudo, trata-se de um caminho que ensina.

Para fins de sistematização entre os termos nesta tese, opta-se por utilizar as designações avaliação formativa (avaliação *para* as aprendizagens) e somativa (avaliação *das* aprendizagens), compreendendo que possuem funções distintas, mas podem ter seus usos complementares sempre visando à ética, à regulação e ao progresso do aluno. Além disso, os termos adotados aqui incluem a possibilidade de que a própria ferramenta avaliativa seja utilizada como instrumento metodológico de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Para realizar uma avaliação reguladora de qualidade, é imprescindível ter clareza do objeto a ser avaliado e dos critérios a serem utilizados. Em termos práticos, o docente deve se questionar sobre o que os alunos devem aprender. Com base nessa resposta, poderá refletir sobre critérios, instrumentos e formas de avaliação.

Apesar disso, o termo “avaliação formativa” está bastante presente no cotidiano escolar, e percebe-se certo desgaste na expressão, que acaba sendo utilizada de maneira indiscriminada e desacompanhada de intervenção processual. A avaliação, durante o ano, deveria ser usada para ajustar o ritmo e o nível de seu ensino, estabelecer percursos mais individualizados e delimitar melhor as dificuldades de certos alunos a fim de remediá-las. As provas escolares raramente são utilizadas para análise dos erros durante as aulas. Sancionam-se os erros sem buscar meios para compreendê-los e torná-los o início de novos trabalhos. Perrenoud (1999, p. 15) afirma, inclusive, que “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada”.

Como já exposto, para ser formativa, a avaliação deve vir acompanhada de uma intervenção diferenciada, o que acarreta mudanças na organização dos horários, dos espaços, do papel dos envolvidos e, até mesmo, transformações radicais das estruturas escolares.

Mas existe um longo percurso até que haja uma avaliação formativa consistente na prática das salas de aula. Obstáculos historicamente construídos como horários rígidos, sobrecarga de tarefas e programas, prazos, número de alunos por sala e uma

padronização dos tempos e espaços acabam propiciando um tratamento igualitário que não favorece a diferenciação. Perrenoud (1999) declara que não é possível melhorar a prática avaliativa sem tocar no conjunto do sistema didático como um todo.

Além disso, Santos Guerra (2007) salienta que a avaliação deve ter rigor, pois será catalizadora de todo um processo que decorrerá a partir dela. Pode ser realizada, inclusive, de maneira diluída e continuada no trabalho cotidiano do professor, afinal é parte de um encadeamento, e não algo isolado. Segundo Passarelli (2012a), a avaliação não deve apenas estar voltada ao aluno, mas também ao professor, que a utiliza como recurso metodológico para reorientar-se diante deste percurso de ensino/aprendizagem. Aliás, ela pode ser uma importante prática educativa na medida em que permite que os alunos aprendam ainda mais.

Inclusive, essa é a ideia que está na base do conceito de avaliação formativa. Quando mal interpretada, a avaliação pode se transformar em padronização, de modo a não atender a necessidade real de cada aluno. Devemos inserir o estudante nesse processo e solicitar sua parceria para que ele assuma a responsabilidade pelo seu desempenho e se implique na construção do conhecimento sobre a língua materna.

A noção de parceria pode ocasionar mudanças estruturais no papel do professor frente a seu trabalho. Em último caso, pode gerar resistência por parte dos docentes, pois muitos buscam mudar as práticas avaliativas sem alterar estruturas tradicionais escolares ou mercadológicas. Tal postura é impraticável, mas sua alteração requer nova qualificação docente, mudança de concepção das famílias, enfim, trata-se de uma revolução que não poderá se instalar sem uma pedagogia mais próxima das reais necessidades do aluno e que tenha como missão democratizar o ensino efetivamente. (PERRENOUD, 1999)

1.5 Métodos de Avaliação

Para cumprir a árdua missão de avaliar a aprendizagem do aluno, o professor pode fazer uso de métodos ou técnicas que lhe forneçam um número variado de informações a respeito do caminho percorrido pelo educando. Com base nesta ideia,

Depresbiteris e Tavares (2017) afirmam que nenhum instrumento avaliativo⁶ é completo por si só, uma vez que são apenas recursos e não finalidades da educação.

É certo que se apresenta a confusão do conceito de avaliação com o próprio instrumento avaliativo em si. Esse pensamento provoca a errônea percepção de que a aprendizagem se localiza apenas no momento do uso do instrumento e não ao longo de um processo. No polo oposto, há quem acredite que a simples observação suprime a necessidade de quaisquer outros instrumentos de coleta de informações. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017)

Nesta tese, considera-se que o instrumento avaliativo pode ser um elemento integrado dentro de um processo maior e que não é algo positivo ou negativo em sua essência. Sua função é coletar informações sobre a aprendizagem, que podem ser medidas, inclusive. Entretanto, ressalta-se que o ato de avaliar envolve muito mais ações além de medir, como analisar, julgar, ou mesmo, tomar decisões e fazer intervenções com vistas a melhorar aquilo que se avalia.

Depresbiteris e Tavares (2017) ressaltam que os instrumentos são fundamentais, entretanto não suficientes para avaliar. A avaliação que acontece na sala de aula se instaura dentro da relação professor-aluno e é diferente da avaliação externa e de larga escala. De qualquer forma, o valor da avaliação não repousa no instrumento em si, mas em seu uso. Obviamente que o instrumento deve ser bem elaborado, para que forneça resultados confiáveis e efetivamente úteis ao professor.

Para seu bom uso, é imprescindível que o professor, antecipadamente, informe os critérios que serão empregados aos estudantes e não realize juízos de valor ou rotulações de qualquer tipo a partir de seus resultados. Para a elaboração de um bom instrumento avaliativo, deve-se ter clareza sobre o que se entende por aprendizagem, o que se pretende avaliar e o tipo de respostas esperadas dos alunos. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017)

As autoras afirmam que a avaliação só exercerá seu papel de melhoria de desempenho se fizer sentido para o aluno. Deve, ainda, possibilitar aferir não só a correção ou incorreção das respostas, mas também tornar possível a obtenção de informações sobre os processos de raciocínio utilizados pelos educandos. Aliás, o

⁶ Neste trabalho será utilizado o termo “instrumento de avaliação”, embora esteja associado ao movimento taylorista, caracterizado por racionalidade técnica, que gestou escolas no século XIX. No entanto, também serão utilizadas denominações como método, prática ou estratégia avaliativa que estariam mais alinhados à ideia proposta pela avaliação formativa, de acordo com Fernandes (2006).

próprio educando se beneficiaria ao ser indagado sobre a forma como ele pensa, pois tornar conscientes as funções cognitivas utilizadas durante a atividade, auxilia o aluno a aprimorar sua forma de pensar.

É esse o uso formativo do instrumento que se defende aqui. A questão não reside na obrigatoriedade de diversificar instrumentos avaliativos ou exceder-se em seu uso, mas na possibilidade de ampliar essa escolha a depender dos objetivos, do educando e da situação que se apresenta.

Sabe-se da existência de certo grau de subjetividade na avaliação. Para minimizá-la, o ideal seria construir um julgamento baseado em diversas situações avaliativas, avaliadores e instrumentos. Como nem sempre isso é possível, deve-se zelar, ao máximo, pela qualidade do instrumento avaliativo. As autoras alertam para que se evite provas ou tarefas avaliativas contendo enunciados pouco elucidativos, com conteúdos sem sentido, “pegadinhas”, elevada quantidade de questões e falta de clareza quanto às finalidades de sua aplicação. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017)

Em síntese, as características dos instrumentos devem estar adequadas ao propósito do professor. Antes de elaborar seu instrumento, é preciso ter clareza quanto à finalidade da avaliação, o que será avaliado, quais os critérios da avaliação, qual é o tempo destinado para esta avaliação e que uso fará das informações obtidas.

Para definir o que será avaliado, o professor deve se basear em algumas referências, como os documentos orientadores do trabalho docente, seja a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sejam os próprios documentos elaborados dentro da instituição como projeto político-pedagógico ou plano de ensino do professor. Enfim, o professor deve conhecer profundamente os referenciais que norteiam o processo de ensino/aprendizagem e sua avaliação, qualquer que seja o instrumento a ser utilizado. Já os critérios determinam o que se espera do aluno e também devem ter os mesmos referenciais como alicerce.

Outro fator importante é designar o tempo necessário às tarefas de preparação, aplicação, análise e interpretação desse instrumento avaliativo. Uma prova de múltipla escolha bem elaborada pode demandar muito tempo para ser construída e pouco para ser corrigida. O oposto pode ocorrer em uma prova de questões abertas, por exemplo.

Independente da modalidade que se escolha, o instrumento deve ter validade (medir o que se propõe a medir) e fidedignidade (consistência de que um instrumento avalia determinado conjunto de habilidades e conteúdos sempre com a mesma eficácia).

Para isso, a amostra de conteúdos e habilidades solicitada pelos itens do instrumento não deve ser muito reduzida, para que possa proporcionar uma caracterização confiável sobre o desempenho do aluno. Sobretudo, um bom instrumento deve considerar o que foi desenvolvido no processo de ensino/aprendizagem. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017)

Além disso, alguns instrumentos avaliativos possuem grande potencial para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e o estabelecimento de uma postura reguladora do aluno. Davis, Nunes e Nunes (2005) relacionam a metacognição com os processos de aprendizagem e o sucesso escolar e mostram a necessidade de se construir uma cultura do pensar em sala de aula. Por meio das habilidades metacognitivas, pode-se alcançar maior possibilidade de sucesso e autonomia na gestão da própria aprendizagem.

Os autores definem metacognição como a atividade mental por meio da qual os processos mentais se tornam alvo de reflexão. Assim, gerir uma tarefa é poder guiá-la, avaliá-la, corrigi-la e regulá-la, caminhando em direção ao pretendido. A gestão da atividade deve permitir a compreensão e a explicitação das relações entre os procedimentos, o objetivo e o desempenho obtido. Quando se consegue isso, é possível alcançar um nível mais aprofundado de compreensão da situação-problema, formulando-a em termos generalizáveis e, portanto, transferíveis a outras situações ou realidades. (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005)

Essa cultura do pensar permite que o aluno tire maior proveito da experiência escolar, aumente sua capacidade de reflexão e planejamento e, por fim, liberta a ação humana das restrições do ambiente imediato. Entretanto, essas habilidades são desenvolvidas na interação com os professores e pares e, para isso, é necessário que se sintam estimulados a resolver problemas e tomar decisões acertadas, o que requer constante análise entre os fins pretendidos e os resultados encontrados.

Para que a metacognição esteja presente no ensino, na aprendizagem e na avaliação, é importante que se promova algumas atitudes como a valorização dos processos e estratégias de ação, o emprego de vocabulários capazes de nomear e representar modalidades de pensamento, bem como palavras ou conceitos precisos sobre a atividade intelectual. É necessário, também, estimular o enfrentamento de situações novas com estratégias flexíveis de raciocínio e seu monitoramento constante, assim como a transferência dessas estratégias de pensamento utilizadas para diversos contextos. (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005)

Além de promover habilidades metacognitivas, a construção de um instrumento avaliativo deve se pautar, também, em uma matriz de referência para sua elaboração ou em uma tabela de especificação de itens. Como o instrumento não dá conta de avaliar todos os objetivos e conteúdos vistos, é preciso selecionar uma amostra de itens significativa a fim de possibilitar a inferência de resultados alcançados. Essa tabela de especificação deve conter as habilidades, conteúdos e quantidade de itens/questões do instrumento. Serve como um referencial daquilo que será avaliado, ou seja, fornece a visão global do que o instrumento está medindo. Ela favorece, inclusive, a possibilidade de que o professor reveja sua intencionalidade e reais ações durante o processo de ensino/aprendizagem. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017)

Para a elaboração de itens de múltipla escolha de uma prova ou instrumento similar, as autoras reforçam alguns cuidados a serem tomados: o enunciado deve ser claro e direto e evitar itens com termos “nenhum acima”, “todos”, “jamais”. Deve-se construir uma alternativa verdadeira e as demais plausíveis, mas não totalmente absurdas. As alternativas precisam ter enunciados gramaticalmente coerentes sem dar pistas. As formulações na negativa devem ser evitadas e quando o fizer, reforçar a palavra negativa com elemento gráfico. É recomendável que as alternativas tenham comprimento semelhante, com itens breves e sem termos desnecessários ou repetições. Por fim, deve-se evitar separar os itens em páginas diferentes e fugir de ambiguidades.

Para questões de resposta curta, a pergunta deve estar, preferencialmente, na ordem direta e evitar questões de resposta sim ou não. O elaborador deve deixar clara a extensão da resposta esperada e definir com precisão o tema a ser dissertado.

Enfim, elaborar um instrumento de avaliação demanda tempo e deve ser feito com antecedência e com a colaboração de um possível revisor. Espera-se que o instrumento tenha uma boa apresentação e dê orientações gerais no início, não deixando margem a dúvidas em sua realização. Ao fazer uso do instrumento, o professor deve considerar aspectos de interferência, como a tensão ou cansaço de um aluno ou, até mesmo, problemas pessoais.

O professor pode priorizar itens que solicitam compreensão, inter-relações e não a memorização vazia de conteúdos. Provas muito exaustivas podem prejudicar o desempenho do educando. Deve, ademais, ajustar a prova ao tempo disponível e a linguagem à idade e capacidade do aluno, evitando induzi-lo ao erro, até porque seu objetivo é detectar o que foi aprendido na disciplina e dar um norte aos próximos passos a serem seguidos.

A prova pode promover reflexão sobre o raciocínio empregado para resolver uma questão e pode estimular o educando a refletir, ler e interpretar assuntos estudados. Além disso, seus itens devem estar contextualizados e exigir raciocínio, momento de reflexão e estudo de outros problemas que vão além da aplicação imediata dos conceitos.

As autoras orientam que o professor deve preparar uma resposta desejada para análise e interpretação a fim de comparar aos critérios de correção. Para evitar possíveis pré-julgamentos, é recomendável que ele não olhe o nome do aluno antes de analisar as respostas.

Além da prova, outros exemplos de instrumentos avaliativos podem ser o mapa conceitual, em que se solicita ao aluno conceitos gerais ou específicos sobre um tema e as relações entre eles. A própria necessidade de hierarquizá-los e organizá-los pode revelar ao professor pistas sobre como o aluno raciocina. Este instrumento deve estar acompanhado de aulas que trabalhem mapas conceituais para que o aluno tenha familiaridade com o instrumento.

A análise de caso é mais uma ferramenta que pode estar no leque avaliativo do professor, pois permite que o aluno analise de maneira complexa uma dada situação estimulando a dúvida, a formulação de questionamentos, a comprovação de hipóteses, o pensamento inferencial e a argumentação, além de colocá-lo de modo ativo no processo educativo. Esta metodologia também deve vir acompanhada de aulas que trabalhem o instrumento previamente para garantir bom manejo da ferramenta.

A observação pode ser outra fonte de informação. O professor, ao dar uma tarefa ao aluno, pode observá-lo e medir como resolve as dificuldades e situações que encontra. Ele pode avaliar o desempenho cognitivo e intervir de modo formativo, orientando e estimulando reflexão, colocando-se como mediador. Deve ser processual, sistemática e seguida de registro das informações para acompanhamento, que pode acontecer no formato de *checklist*, de roteiro, de lista de verificação ou diário de bordo.

Mais um instrumento possível é a utilização de projetos educativos, pois geralmente favorecem o papel ativo do educando em sua aprendizagem e geralmente transcendem a fragmentação disciplinar. Possibilitam, inclusive, articular saberes escolares com saberes sociais e conferem maior sentido aos aprendizados. Concretizam-se em ações ou realizações como criar um jornal, elaborar campanha, inventar produto e requerem pesquisa, argumentação e reflexão. O professor atua como mediador e incentiva o estudante a investigar, analisar, tomar decisões, avaliar, interagir, divulgar, além de

habilidades de interação social como solidariedade, respeito, cooperação e negociação. Para avaliar, o professor pode focar em questões como comportamento durante as etapas, como refletiram, verificando a capacidade do aluno de resolver uma situação problemática real, dando enfoque à mobilização e articulação de recursos, por exemplo.

Outra possibilidade de trabalho é solicitar que os próprios alunos formulem questões sobre o conteúdo estudado. Black *et al.* (2018) comentam que os estudantes que aprenderam a se preparar para os testes formulando e respondendo suas próprias perguntas tiveram uma performance superior àqueles que se preparam das formas convencionais. A preparação de questões auxilia os estudantes a desenvolverem uma visão mais ampla do tópico.

Mais um instrumento avaliativo pode ser o portfólio, que consiste em um conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno ao longo de um período. Não se trata da simples coleção de tarefas, mas uma seleção refinada destas, fazendo parte de um processo que ensina ao educando a avaliar e apresentar as próprias produções. Tal seleção deve se pautar na busca de produtos significativos para o aluno, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo. A amostra selecionada deve ser ilustrativa daquilo que o estudante é capaz de fazer e representativa da diversidade das tarefas desenvolvidas. Ao ter de selecionar quais as produções serão incluídas no portfólio e ao elaborar reflexões sobre os significados que estes materiais representam, o aluno é levado a refletir sobre o que aprendeu, como progrediu e quais são suas necessidades futuras. (SANTOS, 2002)

No portfólio, valorizam-se as etapas, que servem como situações de diálogo entre professor e aluno com vistas a intervenções. Possibilita que o professor verifique o que o aluno não sabe, o que ele sabe e como evoluiu. Ao longo do processo de construção do portfólio, há muitos momentos de interação professor-aluno que favorecem a compreensão por parte de ambos acerca do que é relevante no processo de aprendizagem. Deste modo, o aluno irá, progressivamente, aumentando o seu nível de participação e de responsabilização no processo avaliativo. Além disso, o portfólio é um instrumento processual e favorece a metacognição do aluno, ou seja, seu pensar sobre o próprio pensar, estimulando sua autorregulação. (SANTOS, 2002)

Outros instrumentos avaliativos favorecem, em grande medida, as habilidades metacognitivas, como a ata, a rubrica, a co-avaliação e a autoavaliação. A ata pode ser usada de modo a auxiliar professores e alunos a acompanharem a execução de um projeto, por exemplo, pois, por meio dela, pode-se acompanhar o funcionamento do

grupo, bem como de cada um de seus participantes. Na ata, toda participação e manifestação dos estudantes é registrada. A elaboração da ata, juntamente com o desenvolvimento do trabalho em equipe, obedece a uma definição de papéis que se alternam a cada aula, como o anotador, o mediador, o cronometrista, dentre outros. Esse instrumento cumpre um papel informativo para o grupo, estimulando seus membros a ficarem atentos quanto ao desenvolvimento das etapas do trabalho. (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005)

Nessa linha de pensamento existe, também, a rubrica que se fundamenta nas habilidades metacognitivas dos alunos. Uma rubrica pode ser uma tabela ou quadro que elucida os critérios de avaliação usados em uma tarefa, bem como sua gradação de acordo com o caminho a ser percorrido pelo aluno no desenvolvimento de uma ou mais habilidades. O aluno, ao visualizá-la, consegue localizar-se quanto aos seus aspectos mais desenvolvidos e os que precisam de maior investimento. Em alguns casos, a rubrica pode ser utilizada em todas as aulas ou apenas em momentos pontuais e, ainda, pode ser usada como instrumento de avaliação para uso do professor ou como possibilidade de autoavaliação. (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005)

Outro instrumento que prioriza os processos metacognitivos é a co-avaliação ou avaliação entre os pares. Enquanto a avaliação formativa é mais centrada nas ações do professor, que regula suas ações de acordo com as necessidades do aluno, a avaliação entre pares, de acordo com Santos (2002), é um processo de regulação simultaneamente externo e interno ao sujeito ao reconhecer a interação social como um recurso fundamental na construção do conhecimento. É por meio da comunicação que os alunos são colocados em situações de troca, criando ambiente para que expliquem, justifiquem, argumentem, exponham ideias a fim de tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho. Um ambiente que leve os alunos a apoiar os outros, ajudar e receber ajuda dos pares constituem experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Entretanto, é necessário que o professor instrumentalize os alunos com critérios a fim de que possam ter certo rigor e criticidade neste tipo de estratégia avaliativa.

A avaliação pelos pares é útil na medida em que os alunos podem aceitar melhor as críticas sobre seus trabalhos quando vindas de seus colegas do que aceitariam se fossem proferidas pelo professor. A linguagem, neste tipo de avaliação, tende a ser aquela que os estudantes utilizam entre si e coloca o próprio estudante na postura de

quem ensina ao examinar o trabalho dos colegas. A avaliação, neste caso, perde a centralidade unicamente da figura do professor e permite que o estudante participe ativamente. O professor fica livre para observar e refletir sobre o que está acontecendo, e assim formular intervenções úteis. Mas a avaliação por pares somente pode se dar de maneira eficiente se o professor ajudar seus alunos a desenvolver essas habilidades, o que pode demandar tempo e prática. (BLACK *et al.*, 2018)

Nessa direção também, se situa a autoavaliação, que seria para Santos (2002) uma forma de regulação totalmente interna ao próprio sujeito. Tipicamente pautado na metacognição, este instrumento pode ser usado para desenvolver consciência do aluno acerca dos aspectos da sua própria atividade cognitiva. É um olhar crítico e consciente sobre o que se faz e como se faz. Não pode ser encarado como uma ficha na qual se depositam somente opiniões ou elogios. É preciso investir no ensino dos critérios para que o aluno tenha condições de se autoavaliar com eficiência. O papel do professor é central nesse sentido, pois terá a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos que facilitem o desenvolvimento da autoavaliação e auxilie o educando a desenvolver essa habilidade.

Para que a autoavaliação seja reguladora de fato, pode-se priorizar a abordagem positiva do erro e, portanto, é necessário compreender a situação. O erro é uma fonte rica de informações sobre o que foi aprendido e revela uma concepção ou representação que o aluno formou. O ideal é que o próprio aluno seja capaz de identificar e compreender esse erro e fazer a autocorreção de sua atividade. Para isso, é necessário investigar a natureza deste erro e criar condições para que o aluno consiga ultrapassá-lo. (SANTOS, 2002).

Ao se deparar com o erro, Santos (2002) orienta o professor a interpretar o seu significado e formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno para poder orientá-lo. Além disso, deve-se evitar a simples identificação do erro ou sua correção e buscar o questionamento ou a apresentação de pistas para orientar a ação do educando de modo que ele possa identificar e corrigir seus erros.

Durante a autoavaliação, outro aspecto a ser suscitado é o autoquestionamento. Para isso, o papel do professor pode ser fundamental no sentido de ensinar o estudante a se colocar bons questionamentos como, por exemplo, “o que você fez?”, “Por que fez?”, “Porque pensou assim?”, “O que te levou a escolher essa estratégia?”, “Em quais outras situações poderia aplicar essa ideia?”, “Como convenceria alguém sobre essa ideia?”

Questões como essas podem favorecer que o aluno pense de modo autônomo e consiga internalizar esse tipo de questionamento em seu próprio processo de pensar durante as tarefas. Sobretudo, é importante que a autoavaliação se afaste do registro de juízos de valor, como “ótimo” ou “excelente” e busque construir contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura autorreflexiva nos alunos. (SANTOS, 2002)

Ao desenvolver as habilidades de autoavaliação de seus estudantes, professores relatam que a tarefa mais difícil é fazê-los refletir sobre seus trabalhos em relação aos objetivos de aprendizagem. À medida que os alunos o fazem, eles começam a desenvolver uma visão mais ampliada da tarefa, o que lhes permite gerenciá-la e controlá-la de maneira autônoma e desenvolver habilidades no nível metacognitivo. (SANTOS, 2002)

A avaliação entre os pares e a autoavaliação podem ser complementares. Em alguns casos, pode-se investir esforços para ajudar os alunos a compreender as rubricas de avaliação e assim, aplicar os critérios de modo eficiente nos próprios trabalhos ou no dos colegas. Black *et al.*(2018) comentam que observadores de aulas de linguagem viram os alunos aplicando as aprendizagens que obtiveram no trabalho de avaliação por pares em seus próprios trabalhos. Essas observações foram captadas por meio de comentários expressos por eles tais como: “eu também não fiz isso” ou “eu também preciso fazer aquilo”.

A avaliação por pares e a autoavaliação podem ser amplamente utilizadas na área de linguagens. Tanto pela natureza da disciplina quanto pelo caráter mais aberto das produções que lhe são características, esse tipo de prática pode ser fundamental para um dos muitos objetivos da área, que é ampliar o julgamento crítico dos alunos. A chave está em como interpretar os critérios para um caso específico. (BLACK *et al.*, 2018)

Em Língua Portuguesa, as atividades mais bem-sucedidas são aquelas que provêm aos estudantes a oportunidade tanto de ampliar sua compreensão acerca de um texto quanto de estruturar progressivamente suas ideias antes de escreverem. Isso pode incluir o trabalho em pequenos grupos ou em duplas, com os resultados normalmente sendo discutidos em conversas com toda a classe. Esse modelo de trabalho requer a habilidade de estruturar a tarefa o suficiente para provocar a construção progressiva da aprendizagem, mas sem deixá-la tão controlada que limite o pensamento. Essas atividades não apenas oferecem aos estudantes uma oportunidade para desenvolver seus

pensamentos por meio da fala, mas também oferecem aos professores uma oportunidade de darem devolutivas ao longo de uma aula por meio de questionamentos e orientações que emergem da discussão. (BLACK *et al.*, 2018)

Mais um ponto a ser considerado, segundo Santos (2002), é a explicitação ou negociação dos critérios avaliativos. A apropriação dos critérios de avaliação da tarefa é condição necessária para desenvolver a autorregulação. Deste modo, é indispensável a explicitação dos critérios de avaliação de uma dada tarefa antes do seu início. Saber o que será avaliado e como em uma linguagem acessível ajuda o aluno a se responsabilizar pelo processo avaliativo e possibilitar a autoavaliação.

Outros instrumentos de avaliação podem ser listados como as produções textuais para desenvolver processos de escrita e argumentação ou a exposição oral sobre temas diversos. Esta última pode ser usada como ferramenta para desenvolver a oralidade, fator que muitas vezes a escola deixa de lado, priorizando a escrita. O jogo de funções também pode ser trabalhado e consiste em um júri simulado, do qual participam várias pessoas, assumindo diferentes papéis, estimulando a argumentação, a pesquisa e o pensamento complexo, por meio da representação de uma situação real.

Assim, várias são as possibilidades de situações avaliativas dentro das aulas e dos processos de ensino/aprendizagem. O resultado de tais práticas avaliativas pode ser descrito da maneira mais completa possível, a fim de conduzir a progressão do indivíduo e exprimir um julgamento global sob a forma de uma nota numérica para possíveis decisões ou certificação. (SCALLON, 2015)

Apesar das inúmeras possibilidades de avaliar, é importante se questionar sobre sua finalidade. Escolher e zelar por uma avaliação que crie um ambiente educativo saudável é decisão fundamental antes de se pensar no instrumento a ser usado. Depresbiteris e Tavares (2017) salientam que um instrumento somente fornece elementos para análise e interpretação dos resultados, mas precisa ser usado em nome de uma avaliação que, além do julgamento sobre o aluno, interfira na realidade, transformando-a para melhor.

Independentemente da abordagem escolhida, a avaliação deve ser uma prática refletida e racional que possibilite a progressão de cada aluno. A regulação contínua das aprendizagens é, com certeza, a função principal da avaliação. Para apreciar uma competência, não basta adicionar diversas informações coletadas durante o caminho ou apoiar-se em uma única situação apresentada no final da progressão. O processo de certificação deve situar-se entre esses dois extremos e harmonizar as várias informações

obtidas ao longo do processo e os desempenhos mais recentes observados no fim de um percurso. (SCALLON, 2015)

No entanto, deve-se saber que as ferramentas elaboradas para guiar o julgamento levantam algumas dificuldades. Como já mencionado, no ato de avaliar, a subjetividade do avaliador não é anulada e o conhecimento prévio de um aluno favorável ou não, sua preferência em vista de certas características de uma produção, a posição de uma prova na pilha de produções a avaliar, a severidade ou a indulgência própria a cada avaliador são alguns dos fatores frequentemente difíceis de controlar.

Para que se dê a avaliação formativa, deve-se ter julgamentos analíticos que abarquem os pontos fortes e os pontos fracos de um conjunto de desempenhos ligados a um espectro de situações. Por meio de escalas descritivas bem construídas, o aluno pode avaliar sua própria produção diante de exigências e integrar a avaliação à aprendizagem.

Para minimizar tal subjetividade, existem as fichas de avaliação descritivas como abordagem metodológica da avaliação de produções complexas. Scallon salienta que é legítimo investir tempo e energia na elaboração de uma ficha de avaliação descritiva ou escala, pois pode garantir certa objetividade em seu uso e o *feedback* pode ser de maior qualidade, além de permitir participação do aluno na própria avaliação.

Além da clareza quanto à finalidade, objetivo e método da avaliação, elaboração consciente de seus instrumentos e seu uso adequado sempre em benefício das necessidades do aluno, deve-se zelar pelo impacto gerado pela avaliação. Historicamente, como já exposto, a avaliação foi uma forma de dominação, poder e arbitrariedade e produziu cenários de injustiça, exclusão e autoritarismo. Para combatermos eventuais resquícios remanescentes desta prática no cenário educacional contemporâneo, o professor deve adotar uma postura ética e consciente em cada detalhe do fazer avaliativo em sala de aula.

Por esta razão, Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021, p. 12) salientam a importância de se refletir sobre a postura ética na avaliação do professor. As autoras partem do princípio de que toda avaliação, inevitável no meio escolar, deve buscar um caráter ético e considerar a singularidade das situações e pessoas com objetivo de atenuar efeitos discriminatórios e excludentes. Ressaltam, ainda, que o domínio técnico em torno da avaliação constitui um dever para o professor, afinal, saber avaliar com qualidade faz parte de suas muitas atribuições.

Tal domínio técnico inclui a adoção de um processo avaliativo coerente com a forma de ensinar e aprender, buscando incluir a todos. Para que o profissional

desenvolva esse domínio técnico e ético no exercício avaliativo, deve-se atentar para alguns princípios que podem ser úteis para reflexões sobre a qualidade da avaliação elaborada para a sala de aula. As autoras definem, então, nove princípios que devem servir como fonte de reflexão pelo professor em relação ao seu exercício avaliativo, que seriam: definição do construto, validade, confiabilidade, praticidade, autenticidade, efeito retroativo, transparência, equidade e imparcialidade.

O primeiro princípio a ser refletido é a definição do construto que será avaliado. Construto é aquilo que o instrumento pretende avaliar. É necessário defini-lo com clareza e decidir os parâmetros para operacionalizar a mensuração, ou seja, delimitar o que significa esse construto, suas características e a expectativa de resposta. Tal definição deve estar em concordância com os objetivos de aprendizagem traçados e compartilhados previamente.

O próximo princípio é o da validade, ou seja, é o instrumento avaliar aquilo que se propõe avaliar, levando em conta o propósito para o qual foi elaborado. Para as autoras, um instrumento é válido quando leva em conta as necessidades, características e habilidades cognitivas do público-alvo receptor. É importante verificar se há alinhamento entre aquele construto e o conteúdo programático do curso, entre o ensino ofertado e o construto, se há consistência nos dados que fornece, se o instrumento é capaz de dar informações sobre o desempenho futuro do aluno em relação ao constructo e se há reconhecimento do formato e aparência do instrumento por todos os envolvidos.

O terceiro princípio é o da confiabilidade, que é o cuidado com a estabilidade da experiência do sujeito avaliado com a avaliação. Isso quer dizer que o professor deve zelar para que haja padronização nas condições de administração do instrumento avaliativo, a utilização adequada dos critérios para a correção, clareza nas instruções, a eliminação de intercorrências durante o processo avaliativo ou sua correção e a familiaridade do estudante com o formato do instrumento. Tais pontos contribuem para que o instrumento seja mais confiável para a avaliação.

Outro princípio a ser zelado pelo avaliador é o da praticidade, que requer que a elaboração, aplicação e correção dos instrumentos avaliativos estejam dentro dos limites de tempo e recursos disponíveis ou apresentem boa relação custo-benefício. Isto é, o instrumento será prático se estiver de acordo com a organização espaço-temporal ofertada e dentro das condições adequadas para que ocorra.

O princípio da autenticidade busca se distanciar da artificialidade das atividades pedagógicas e avaliativas em direção a um maior grau de semelhança com as práticas sociais reais e com maior significado.

Outro princípio é o efeito retroativo, que se refere ao impacto, influência ou consequências advindas da presença de um instrumento avaliativo. Deve-se ter consciência do poder da avaliação e deve-se trabalhar para que esse efeito seja positivo, de alta relevância para o desenvolvimento do currículo e do ensino e que favoreça um bom fornecimento de *feedback* construtivo aos estudantes. Deve-se reconhecer que o efeito pode ser negativo quando há preocupação excessiva com a obtenção de notas, por exemplo.

Mais um princípio que merece atenção é a transparência, fundamental para a qualidade de todo o processo avaliativo. Critérios claros e compartilhados com antecedência e clareza quanto aos objetivos são de suma importância. Todos os envolvidos devem compreender os critérios, os objetivos e os procedimentos avaliativos, pois isso confere justiça ao processo. A ausência de tais informações pode dar margem para injustiça, vulnerabilidade e até mesmo, exercício arbitrário de poder.

Outro princípio é o da equidade, que busca a igualdade de tratamento dos alunos. Todos os alunos devem estar incluídos e devem ter suas diferenças e direitos respeitados para evitar qualquer tipo de prática preconceituosa, excludente ou que reforce marginalizações de qualquer espécie.

Atrelado a este princípio, tem-se o último deles, que é a imparcialidade. Ser imparcial é não dar margem a tendenciosidade, favorecimento de um aluno, mas deve-se zelar para que haja laços de respeito entre professor e aluno e a busca pela neutralidade nos julgamentos. No contexto da sala de aula, podem surgir dificuldades neste aspecto, pois existe grande familiaridade entre professor e estudante, mas o profissional deve sempre buscar refletir sobre a imparcialidade de seus julgamentos.

Para sintetizar e facilitar a visualização desses princípios, as autoras fazem um quadro que pode servir como referência para reflexão sobre a ética na prática avaliativa por profissionais e formadores, que foi reproduzido abaixo:

Quadro 1: Princípios para reflexão sobre a ética na prática avaliativa

Construto	Está claro qual o construto a ser avaliado pelo instrumento? Foram definidas as formas para operacionalizá-lo? Foi definido como essa operacionalização será mensurada?
Validade	O instrumento apresenta validade? Ele verifica aquilo para o que foi elaborado e me oferece os dados de que preciso?
Confiabilidade	O instrumento é confiável? A aplicação do instrumento foi confiável? Houve algum tipo de “contaminação” de algum fator externo ou inerente aos alunos? Posso confiar que os resultados que obtive refletem o desempenho real dos alunos?
Praticidade	O instrumento é prático? Há custo? Terei problemas para utilizá-lo? Os alunos têm acesso ao que será necessário?
Autenticidade	O instrumento propõe tarefas ou atividades bem próximas da realidade do aluno? São relevantes e significativas para eles? Possibilitam o agir social, mesmo nas formas mais simples?
Efeito Retroativo	O instrumento tem potencial para causar efeito retroativo ou impacto positivo na aprendizagem ou na forma de estudar dos alunos? Há um plano para o fornecimento de <i>feedback</i> aos alunos?
Transparência	Os alunos foram informados sobre os critérios de avaliação? No caso de avaliação do desempenho, foi elaborada uma rubrica? Os alunos tiveram acesso a ela antes de fazerem a atividade avaliativa? Os alunos colaboraram para sua elaboração?
Equidade	Há algo no instrumento (uma palavra, um texto, uma imagem) que reforce algum estereótipo ou preconceito? Foram levadas em consideração as demandas apresentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais?
Imparcialidade	Há alguma tendenciosidade? Algum aspecto do instrumento ou da interpretação do professor favorece algum aluno em especial? O método de correção e de interpretação dos resultados foi planejado de forma a ser justo e confiável?

Fonte: QUEVEDO-CAMARGO; PINHEIRO, 2021, p. 18.

Este quadro pode ser um importante guia para auxiliar profissionais a tecerem reflexões regulares sobre sua prática avaliativa. Portanto, além de utilizar um bom instrumento avaliativo com uma função adequada e preocupação ética, é imprescindível que o professor tenha clareza de todo o processo de ensino/aprendizagem/avaliação.

1.6 Prática avaliativa dentro do processo de ensino/aprendizagem/avaliação

Black e Wiliam (1998) afirmam que melhorar a avaliação traz maior probabilidade de melhoria da aprendizagem. Avaliação, para eles, é toda ação que fornece informações a serem usadas como *feedback* a fim de modificar o ensino e a aprendizagem. Os autores afirmam, ainda, que melhorar a avaliação formativa eleva os

padrões de desempenho dos alunos. Consideram os estudos de diversos países e concluem que ainda há necessidade de investimento nos métodos de avaliação dos professores, que geralmente não são efetivos, para promover uma aprendizagem de qualidade. Outro ponto que merece investimento de esforços, segundo os autores, é que as devolutivas das avaliações normalmente têm um impacto negativo, especialmente entre os estudantes com baixo desempenho, que são levados a acreditar que são incapazes de aprender. (BLACK *et al.*, 2018)

A nota que, historicamente, foi supervalorizada na educação acaba gerando estímulo à competição entre os estudantes ao invés de promover um desenvolvimento individual. Por esta razão, a devolutiva tem tido maior contribuição aos estudantes do que as notas, pois estes tendem a ignorar os comentários quando lhes é atribuída uma nota ao passo que tendem a se engajar mais na melhoria efetiva do seu trabalho quando os comentários focalizam os problemas de aprendizagem. Black *et al.* (2018) acreditam ser mais significativa a natureza do comentário do que sua quantidade. Assim sendo, para que a avaliação tenha papel realmente formativo, deve-se priorizar uma detalhada devolutiva ao avaliado.

Partindo dessas premissas, os autores implementaram programas nos quais grupos de professores da Inglaterra receberam apoio para desenvolver práticas inovadoras em suas salas de aula. Organizaram as conclusões dessas práticas em torno de quatro eixos: questionamentos, devolutivas por meio de notas, autoavaliação e avaliação dos pares e, por fim, o uso formativo de instrumentos somativos. (BLACK *et al.*, 2018)

Dentre as conclusões a que os pesquisadores chegaram, perceberam que muitos professores não planejam nem conduzem diálogos em sala de aula de forma que possam auxiliar as aprendizagens dos estudantes. A pesquisa demonstrou que, após realizar diversas perguntas, os professores esperam menos de um segundo pela resposta e, se ninguém se habilita a responder, fazem outras perguntas ou oferecem a resposta aos alunos. Quando se tem um tempo de espera curto, a tendência é que surjam respostas de memorização de fatos e, conseqüentemente, o diálogo acaba sendo superficial.

Com base nisso, eles orientam que o professor tenha um maior tempo de espera, o que requer alteração de hábitos docentes já arraigados. Esse aumento no tempo de raciocínio facilita que os estudantes se engajem nas discussões e aumentem a profundidade das respostas. Nesse sentido, uma opção de prática pode ser a solicitação de uma tempestade de ideias para que os professores conheçam os saberes prévios dos

alunos ou como eles compreenderam os tópicos ensinados para fazer ajustes posteriores. Perguntas de resposta aberta também podem criar um ambiente produtivo para o trabalho em sala de aula ou discussões em grupos menores.

Mas, para isso, é tarefa do professor se antecipar a essas respostas, podendo contar com o auxílio dos pares para construir boas perguntas para suas aulas. Questões simples como “por que você pensa isto?” ou “como concluiu isso?” podem estimular a metacognição e oferecer oportunidades valiosas para devolutivas imediatas sobre o trabalho dos alunos. Com isso, todas as respostas, certas ou erradas, podem ser utilizadas para desenvolver conhecimentos. O objetivo é que ocorra um aprendizado refletido, e não que se chegue à resposta correta na primeira tentativa. Essa perspectiva supõe que o papel dos professores se modifique, passando de apresentadores de conteúdos para líderes na exploração e desenvolvimento de ideias nas quais os estudantes estão envolvidos. (BLACK *et al.*, 2018)

A devolutiva pode se dar por meio de notas também. As tarefas escritas, em conjunto com questionamentos orais, devem encorajar os alunos a desenvolver e demonstrar a compreensão de características centrais sobre o assunto que estão aprendendo. Os comentários do professor devem identificar o que foi feito adequadamente e o que ainda precisa ser melhorado e oferecer alguma forma de orientação sobre o que fazer para melhorar. As oportunidades para que os estudantes respondam às devolutivas devem ser planejadas como parte integrante do processo de aprendizagem. Para ser efetiva, a devolutiva precisa levar ao pensamento e à reflexão.

Os critérios para avaliar o desempenho em qualquer atividade devem ser esclarecidos aos estudantes para possibilitar que compreendam claramente os objetivos do trabalho e o que significa fazê-lo com sucesso. Para isso, o professor deve dar exemplos concretos para esclarecer e auxiliar na compreensão. (BLACK *et al.*, 2018)

Os autores sugerem, ainda, que se use de modo formativo os testes somativos. A ideia é estimular que os estudantes reflitam sobre os pontos fortes e fracos de seu próprio desempenho em um teste realizado para estabelecer onde precisam concentrar os seus esforços nas próximas etapas. Isso pode ser feito junto ao professor para se criar um plano de revisão, por exemplo. Essa atividade pode ser ainda mais bem-sucedida se os estudantes tiverem que elaborar uma rubrica de avaliação e por meio dela, focar a atenção nos critérios de qualidade que são relevantes para a sua produção. Os professores, inclusive, podem reservar um tempo para discutir as questões que se

mostraram difíceis para um grupo grande de alunos, enquanto a tutoria entre pares pode dar conta dos problemas encontrados por uma minoria do grupo. (BLACK *et al.*, 2018)

Outra possibilidade para utilização de testes somativos para fins formativos pode ser solicitar uma revisão reflexiva do trabalho que fizeram para possibilitar que planejem suas correções com efetividade. Os estudantes devem ser encorajados, por meio da avaliação por pares e da autoavaliação, a aplicarem critérios para compreender como seu trabalho pode ser melhorado. Isso pode ser mais um momento para os estudantes trabalharem novamente as respostas de seus testes em sala de aula. (BLACK *et al.*, 2018)

Considerando que a aprendizagem não é apenas um exercício cognitivo, mas envolve a pessoa como um todo, é especialmente importante motivar os estudantes. Geralmente essa motivação assume o caráter de recompensas extrínsecas como notas, estrelas douradas ou prêmios, mas Black *et al.* (2018) apresentam evidências que desafiam essa lógica.

Para os pesquisadores, os estudantes investem seus esforços em uma atividade apenas se acreditarem que podem alcançar alguma coisa por meio dela. Se uma tarefa de aprendizagem é vista como uma competição, haverá vencedores e perdedores. Os alunos que possuem um histórico de “perdedores” ou que tem pouca segurança em seu potencial de aprender provavelmente verão pouco sentido em participar da atividade. Ainda que alguns alcancem mais do que outros, a motivação deve envolver a todos os alunos envolvidos e, para isso, o tipo de devolutiva oferecido é muito importante.

Dentre as conclusões de Black *et al.*, os alunos que foram informados de que as devolutivas “os ajudariam a aprender” efetivamente aprenderam mais do que aqueles que foram informados acerca da nota ou quão inteligente o aluno é por meio do trabalho feito, o que acaba envolvendo o ego e pode impactar a autoestima do estudante por meio de comparações desnecessárias.

Num sistema competitivo, os alunos com menor desempenho tendem a atribuir sua performance à sua falta de habilidades e os alunos com maior desempenho, ao seu esforço. Entretanto, se a lógica do ensino escolar for orientada pelas tarefas, toda performance será relacionada ao esforço e às características próprias da resolução do problema. Esse aspecto seria mais interessante para desenvolver a segurança,

especialmente, nos alunos com baixo desempenho. A devolutiva que foca aquilo que precisa ser feito encoraja os alunos a acreditarem que eles podem melhorar.

Além disso, as devolutivas dadas na forma de recompensas ou notas dificultam o envolvimento com a tarefa. A atenção do aluno se volta à nota e não à aprendizagem. Auxiliar o aluno a ver sentido na execução da tarefa e focar naquilo que merece investimento auxilia os estudantes a acreditarem que são capazes de aprender.

Fernandes (2008) acredita que a avaliação deve se organizar em torno de um *feedback* inteligente, diversificado, frequente e de elevada qualidade para orientar os alunos no processo de aprendizagem. A devolutiva, para ele, deve ativar processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que poderão regular sua aprendizagem. A natureza da interação entre aluno e professor deve ser central e os alunos, envolvidos ativamente no processo, responsabilizam-se por suas aprendizagens e partilham-nas.

As tarefas propostas aos estudantes devem ser simultaneamente de ensino, aprendizagem e avaliação visando ativar processos mais complexos do pensamento, como analisar, sintetizar, integrar e relacionar. Ao promover a integração entre essas três instâncias, alunos e professores se mobilizam em torno da tarefa e desempenham papéis nesse contexto em todos os momentos, seja antes, durante e após o trabalho. Assim, é possível haver uma relação intrínseca entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino. Esse movimento integrado entre ensino/aprendizagem/avaliação é o que se entende como concepção fundamental para esta tese. (FERNANDES, 2006)

O autor salienta a importância de se criar um ambiente de avaliação nas salas de aula que induza uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todo aluno pode aprender. Tal ambiente estimula os alunos a utilizar seus domínios cognitivos e metacognitivos e partilhar sua responsabilidade na avaliação bem como nos processos de ensino/aprendizagem, o que demanda necessariamente uma parceria entre aluno e professor. (FERNANDES, 2008)

Em termos práticos, a avaliação deve se afastar da simples conferência de aquisição de habilidades e se voltar para a construção pessoal do educando. Pensando nisso, Scallon (2015) propõe a formação por competências e define competência como a capacidade de o sujeito mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências para solucionar problemas ou, de maneira geral, para enfrentar situações complexas.

Como aspecto metodológico, salienta a importância da criação de tarefas ou de situações-problema que permitam aos alunos demonstrar aquilo que são capazes de fazer. Assim, os alunos partem de situações significativas mais similares à vida cotidiana e o foco deixa de ser somente o produto acabado, mas o desempenho dos indivíduos ao longo do processo. Ele acredita que, quando a metodologia avaliativa se aproxima da vida real, os procedimentos ganham maior autenticidade.

Para que essa metodologia avaliativa se dê, o autor se vale de um perfil de progressão para cada aluno. Como avaliar é emitir um julgamento do conjunto e não a simples soma de suas partes, levam-se em conta várias habilidades e um conjunto de competências. A avaliação deve estar em lugar de destaque nas situações de aprendizagem, porque coloca os indivíduos em situações de desempenho, expondo-os a julgamentos apoiados em critérios precisos, ao mesmo tempo em que lhes é dado *feedback*.

Dessa forma, Scallon, assim como outros pesquisadores do tema, acredita que a prática avaliativa deve incluir a participação do aluno. A função formativa da avaliação, trata de algo maior do que o simples controle da progressão de cada aluno. O autor indica que conhecimentos e habilidades são componentes bem distintos. O conhecimento engloba situações de repetição, nas quais o indivíduo responde de memória. A habilidade trabalha as situações de generalização, dentro das quais o indivíduo deve utilizar seus conhecimentos para responder uma questão, havendo a necessidade de elaborar uma resposta não memorizada.

Assim, o autor explica que a situação avaliativa não deve exigir que o aluno memorize a resposta, mas que utilize seu próprio leque de saberes ou conhecimentos em uma situação de habilidade, que pode ter diversos níveis de exigência inclusive. Problemas ou situações-problema, em geral, não se assemelham ao que foi aprendido e o aluno deve fazer um esforço para mobilizar seus saberes a fim de realizar a tarefa. Isso permite a multiplicação de conhecimentos ao invés da transmissão de saberes e, conseqüentemente, pode-se obter aprendizagens mais significativas com aplicações autênticas e pertinentes à formação do indivíduo. (SCALLON, 2015)

A autenticidade das tarefas avaliativas deve se basear no realismo, no valor significativo ou na contextualização das situações apresentadas, características que as tornam comparáveis às situações reais da vida cotidiana. Em relação a estes pontos, Scallon pontua que a situação de competência deve exigir uma produção ligada a uma realidade observável e portadora de indícios, que serão centrais para inferir as

competências almejadas. Para tal, o professor deve considerar a significação dos saberes para o aluno, a relação das atividades escolares com o mundo exterior da escola, a acessibilidade do saber para o aluno e a ação formadora que esse saber pode ter sobre ele.

Assim, o autor afirma que a noção de competência não pode se limitar a uma lista de conhecimentos ou procedimentos. Deve-se considerar, também, a implementação dessas habilidades em situações precisas porque, em uma avaliação por competências, a ideia de situação é central. Primeiro, o professor deve elaborar uma situação complexa na qual o aluno poderá mostrar aquilo de que é capaz para, em seguida, elaborar ferramentas de julgamento que permitam integrar, de modo global, diversos indícios observados durante a progressão dos alunos. (SCALLON, 2015)

Com base nisso, o autor argumenta que a avaliação possui dois momentos complementares: a concepção de situações e a expressão do julgamento. Situar um aluno em uma situação complexa é uma coisa, julgar seu desempenho é outra e inferir sua competência é uma terceira. Como a competência é a possibilidade do indivíduo de mobilizar um conjunto integrado de recursos para resolver uma série de situações-problema, pode-se dizer que competência se diferencia da noção de desempenho, que seria sua manifestação concreta.

Ainda com base nas ideias do autor, para avaliar uma tarefa no âmbito das competências, as tentativas do aluno devem ser seguidas de um *feedback* do professor ou dos próprios pares. Essa devolutiva poderá ser reguladora desde que corresponda a ajustes pertinentes ou mesmo a melhorias. A competência não pode ser inferida somente ao final de um período. Quando se trata de avaliação contínua, os resultados obtidos durante o percurso são contabilizados para reforçar, de um ponto de vista estatístico, os dados da resolução final.

1.7 Papel docente na Avaliação

Apesar do conhecimento já produzido na área da avaliação, nem sempre o docente tem clareza da real função da prática avaliativa, tampouco é estimulado a refletir sobre o que deve ser avaliado. Na atuação em sala de aula, com certa frequência, encontram-se práticas avaliativas dissociadas da dimensão didática, tornando-se um fim em si mesmo na vida escolar. Isso acaba motivando uma busca cega por melhoria de resultados *per se*, olhados sob a perspectiva do *ranking* ou da competição, o que reforça

a lógica excludente historicamente construída. Roldão e Ferro (2015) mostram que essa situação culmina no treino para exames, baseado no modelo tecnicista e esvaziado de função reguladora que, supostamente, poderia assegurar eficácia dos processos de ensino e, conseqüentemente, de seus resultados.

Os autores ressaltam, ainda, que algumas avaliações externas acabam dando margem a uma racionalidade baseada exclusivamente em resultados. Mencionam, também, que ainda existe um modelo escolar baseado em dois tempos: o tempo do desenvolvimento dos conteúdos curriculares e o tempo das tarefas de avaliação, em geral, associadas a testes ao final de períodos. Esses momentos, por vezes, são concebidos como instâncias separadas e reforçam a tradicional cisão entre ensino e avaliação.

Dessa forma, se posicionam colocando a avaliação como elemento integrador de regulação do processo de desenvolvimento curricular. Reforçam que o conceito de avaliação formativa deve estar vinculado à regulação da aprendizagem, seja no interior de ações diagnósticas, formativas ou somativas. Esse conceito, segundo eles, possibilita a ruptura da sequência ensino-testes. Entretanto, essa ideia foi mal empregada em muitas escolas, que a entenderam de forma a adotar mais momentos avaliativos com menor intervalo ou duração, chegando ao ponto de a avaliação ser totalmente esvaziada do rigor de qualquer matriz avaliativa ou de um desenvolvimento curricular que a integre.

A regulação, para os autores, se desdobra em dois níveis: o da regulação da aprendizagem dos alunos dentro do processo de desenvolvimento curricular e a regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, sua pertinência, coerência e adequação, ou seja, a avaliação curricular. (ROLDÃO; FERRO, 2015)

Mas, infelizmente, a avaliação escolar vem sendo vista como uma unidade autônoma, aportando lógica própria e comprometendo a integridade do processo. Além disso, ela não é sustentada por critérios de rigor baseados no desenvolvimento curricular, o que acaba gerando equívocos quanto às suas funções. (ROLDÃO; FERRO, 2015)

Baseando-se em diversos pesquisadores da área da avaliação, Fernandes (2006) sintetiza problemas e insuficiências na avaliação das escolas, tais como a convicção de alguns professores de que testes são capazes de avaliar aprendizagens profundas ou competências no domínio da resolução de problemas.

Outra falha frequente é que a classificação fornecida pelos testes reforça as baixas expectativas, pois não dá orientações aos alunos de como melhorar. Ademais, existe a tendência a se pensar que a avaliação do professor sempre é formativa quando, na verdade, existem evidências de que raramente o são ou, ainda, que a avaliação formativa é considerada, por muitos, irrealista em contexto escolar. O autor discorre sobre a frequente confusão entre avaliação formativa e somativa e que a função certificativa da avaliação, com atribuição de notas, é claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho do aluno, a fim de identificar suas necessidades.

Ainda é comum, nas escolas, a prática de solicitar quantidades exageradas de trabalhos, descuidando-se da qualidade e de sua relação com o desenvolvimento de processos mais complexos de pensamento dos alunos. Outra tendência presente é a de comparar os alunos uns com os outros, levando-os a crer que um dos propósitos da aprendizagem é a competição em vez do crescimento pessoal. Nessas condições, o *feedback* avaliativo mal realizado acaba reforçando, em alunos com maiores dificuldades, a crença de que não são capazes de aprender.

Com isso, Fernandes (2006) atribui a dificuldade de implementar práticas de avaliação formativa nas salas de aula a razões como: formação docente, dificuldades com a gestão do currículo, concepções dos professores acerca da avaliação formativa, extensão dos programas escolares, organização e funcionamento das escolas e, por fim, pressões ocasionadas por avaliações externas.

Para que as ideias apresentadas sobre avaliação sejam postas em prática, é essencial uma reformulação do papel docente. A experiência apresenta que, em geral, o professor tem certo receio de ter sua avaliação questionada. Em muitos casos, isso ocorre porque ele, possivelmente, teve experiências negativas em relação à avaliação em seu próprio percurso formativo. Em relação a isso, o estudo de Alves e Cabral (2015) analisa narrativas de professores sobre situações avaliativas ao longo da própria escolarização. Como resultado, teve-se que a maior parte dessas experiências relatadas trazia situações de abuso e evocava sentimentos negativos como humilhação, violência, discriminação ou arbitrariedade.

Quanto aos sentimentos negativos, os autores formulam a hipótese de que esse tipo de avaliação violenta tenha surgido como um contraponto à desvalorização social da profissão docente e desautorização da figura do professor. Essa fragilidade

profissional em torno do professor possibilitou o exercício da violência e humilhação em sala de aula.

Além disso, a pesquisa detalha um percurso histórico da profissão docente que se fragilizou do ponto de vista identitário criando terreno para o exercício da autodefesa e para o sentimento de perseguição. Como consequência, abriu-se terreno para o exercício de um poder pedagogicamente insustentável, pois, supostamente, trata-se do último poder que resta ao professor.

O trabalho citado mostra a complexidade do tema abordando o professor como autor e vítima, podendo encontrar, na avaliação, a afirmação de um domínio totalitário que compensaria o reconhecimento social rebaixado, o déficit de conhecimento e a dificuldade de afirmação em um tempo complexo e paradoxal de democratização de ensino.

Após a constatação de que o professor pode vir a reproduzir práticas negativas de avaliação pelas quais passou, é necessário que se faça um trabalho de reconstrução e formação continuada com os profissionais que avaliam. Fernandes (2006) aposta na ideia de que as escolas podem melhorar o que se aprende e como e compreende que a avaliação formativa pode não ser a resposta para todos os males educacionais, mas pode ser um poderoso instrumento pedagógico para evitar a frustração, o desânimo, o abandono escolar e a exclusão social.

Para que esse conhecimento seja colocado em prática, é preciso investir na formação do professor. Além das experiências avaliativas que carrega do seu próprio processo de escolarização, possivelmente, esse profissional teve uma formação que não lhe possibilitou refletir com profundidade sobre esse processo. Portanto, faz-se necessário que ele tenha a oportunidade de rever e aprimorar suas práticas na área.

Nesse sentido, o trabalho de Black *et al.* (2018) buscou propor a um grupo de professores que realizassem um pequeno experimento com uma de suas salas de aula. Estes deveriam decidir qual seria a medida de rendimento da sua turma, podendo ser a nota de um teste específico ou nota de final de módulo.

O procedimento consistia em que os docentes fizessem a comparação da turma escolhida com outra que serviria de parâmetro, ou seja, o grau de melhoria foi mensurado de forma diferente para cada professor. O trabalho citado, portanto, relata algumas citações retiradas de reflexões dos professores participantes com base no experimento. Como resultado, o artigo mostrou que a colaboração entre os professores para trocar ideias e experiências sobre a elaboração de boas questões é muito valiosa,

pois estas se tornam uma “parte significativa do ensino, quando a atenção está voltada a como elas podem ser construídas e utilizadas para desenvolver a aprendizagem dos alunos”. (BLACK *et al.*, 2018, p. 160)

Após a introdução dessas mudanças pelos professores, a experiência resultou em maior participação dos alunos e aptidão destes a refletir sobre o próprio processo de construção do conhecimento. Inclusive os professores alteraram algumas concepções acerca de seu papel.

Com isso, o trabalho mostrou que os professores puderam refletir sobre sua avaliação e sobre os resultados que tiveram. E os estudantes puderam perceber que são beneficiários e não vítimas dos testes, uma vez que estes os auxiliam no processo de aprendizagem.

No entanto, Perrenoud (1999) afirma que não é possível implementar um novo paradigma de avaliação sem alterar o conjunto do sistema didático e do sistema escolar. Tradicionalmente, como foi dito, a avaliação produziu hierarquias de excelência, estabelecendo padrões de comparação entre os alunos e a escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, oferecendo conteúdos de maneira igualitária e esperando que os alunos os aproveitassem. Essa suposta igualdade não levava em conta entraves geográficos, financeiros ou condição de origem. Porém, a avaliação formativa é uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar e as desigualdades. Nas palavras do autor, “o êxito e o fracasso são realidades socialmente construídas”. (PERRENOUD, 1999, p. 19)

Então, fatores como número excessivo nas turmas, sobrecarga dos programas, concepção de ensino que não privilegiam um olhar mais individualizado nem se ajustam ao ritmo individual são listados como dificultadores desse novo paradigma. Tempos e espaços padronizados também são obstáculos que dissipam nos professores a vontade de realizar avaliações formativas. (PERRENOUD, 1999)

A avaliação formativa foi encarada erroneamente como uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação. Assim, a adesão a esse novo modelo só ocorre, na prática, quando não compromete nenhuma das funções tradicionais da estrutura escolar, hábitos dos pais ou qualificação dos professores.

No entanto, Perrenoud (1999, p. 18) enfatiza que a avaliação classificatória cria o fracasso e empobrece as aprendizagens, induzindo os professores a didáticas conservadoras e estratégias utilitaristas. Já a avaliação formativa se centra no aprendiz e

abre espaço para que o professor assuma o papel de “criador de situações de aprendizagens portadoras de sentido e regulação”.

Quando se liberta desses usos excludentes da avaliação, o docente pode transformar suas práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, possibilitando a descoberta, a pesquisa e os projetos com objetivos de alto nível, que possibilitam aprender a aprender, a criar, a imaginar e a comunicar-se. (PERRENOUD, 1999)

O autor aponta que a avaliação, tradicionalmente, absorveu grande parte da energia dos alunos e dos professores subtraindo-lhes energia para inovar. Ao contrário, ambos trabalhavam unicamente pela nota e a implantação de novas pedagogias se tornava uma utopia. O autor ousa dizer que tal sistema de avaliação punha em jogo uma espécie de chantagem mais ou menos explícita, que colocava professores e alunos em campos opostos, impedindo sua cooperação. Além disso, essa avaliação estabelecia um trabalho escolar cercado por atividades fechadas, estruturadas, desgastadas e forçava os professores a preferirem os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível, por serem estas últimas mais difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.

Com tonalidades de exatidão, a avaliação “tradicional”, como ele chama, camuflava uma capa de arbitrariedade. Em relação a isso, Perrenoud (1999, p. 67) questiona como os professores podem fazer uma boa avaliação “quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?” Esses aspectos são freios a serem considerados ao se pensar em estratégias de mudanças pedagógicas.

Então, deve-se promover, entre os professores, a noção de que a avaliação subsidia e fundamenta as ações e decisões e está no centro da atividade pedagógica. Mas, para que ela ocorra, são necessárias mudanças nas concepções de aprendizagem, na administração da classe, na consideração das diferenças, no contrato pedagógico e, até mesmo, no projeto pedagógico da escola, de modo a promover reflexões sobre todo o sistema de práticas.

Somente assim, pode-se sustentar uma avaliação baseada em objetivos e critérios, diferenciação do ensino e estratégias mais individualizadas nas trajetórias de formação. A ideia de avaliação formativa possibilita que o professor observe de perto os alunos, compreenda melhor seu percurso individual, a fim de ajustar suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, de maneira sistemática e individualizada.

Na prática, essa mudança requer uma reorganização do tempo, do espaço, do hábito dos pais, alunos, professores e gestores, das normas de trabalho e da comunicação. Requer, sobretudo, a passagem para uma pedagogia ativa e cooperativa, exigindo o luto dos papéis habituais do professor e do aluno. Este se responsabilizará por suas aprendizagens e será mais ativo e crítico enquanto o professor deverá se interessar pelos processos de aprendizagem, pelos métodos de trabalho e por aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais das situações didáticas. Dessa forma é possível que, como insiste Perrenoud (1999), a regulação não seja um momento específico da ação pedagógica, e sim um componente constitutivo dela.

Em suma, a realização de uma avaliação formativa real demanda uma nova configuração de papéis e de ações. O desenvolvimento profissional deve esbarrar na necessidade de se criar um novo lugar para a avaliação, a fim de se construir um pensamento avaliativo. Apoiada nessa premissa, a pesquisa de Vargas, Perez e Diaz (2019) buscou refletir sobre o potencial pedagógico das avaliações realizadas por um projeto e como as equipes pensavam o próprio fazer avaliativo. O referido trabalho investigou o relato sobre um percurso avaliativo de uma organização e analisou as aprendizagens geradas por esse percurso, buscando encontrar o potencial de aprendizagens nessa construção de um pensamento avaliativo institucional.

A pesquisa abordou o papel do avaliador como facilitador de um processo de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia na instituição. Este sujeito se deslocou do lugar de especialista e direcionou sua atuação a facilitar alinhamentos e processos decisórios, auxiliando a equipe a construir seu pensamento avaliativo, já que aportava conhecimentos sobre técnicas avaliativas.

Como consequência, a equipe passou a ser responsável por conduzir a avaliação e a se deslocar do lugar daquela que espera por uma avaliação pronta para se tornar sujeito de um processo avaliativo que lhe diz respeito, encarando as dificuldades que se apresentam nesse percurso. Esse convite a rever a própria prática favorece um pensar avaliativo, que pode fazer parte do cotidiano de um coletivo escolar, por exemplo.

Estando apropriadas deste pensamento, as equipes puderam abrir espaço para o debate, ressignificando valores e princípios organizacionais e enriquecendo, ainda mais, o campo com diferentes perspectivas e formas plurais de pensar a avaliação de seus processos. Além disso, a formação do pensamento avaliativo contribuiu para a qualificação das práticas e intervenções nos campos social e educacional.

Quando se fala em pensamento avaliativo, não se trata apenas de procedimentos a serem executados, e sim de concepções. Implementar novos paradigmas de avaliação implica em, sobretudo, definir concepções que servirão de base para este fazer. Esta ideia deve prevalecer na centralidade do processo ao se pensar no ensino/aprendizagem/avaliação de Língua Portuguesa, como é o caso desta tese.

1.8 Ensino/aprendizagem/avaliação de Língua Portuguesa

A história ocidental mostra que o trabalho docente se modificou muito ao longo dos anos. Geraldi (2013) nos conta que na Grécia antiga, em geral, o mestre era o próprio produtor do conhecimento que transmitia a seus discípulos. Séculos mais tarde, com a divisão do trabalho, o mestre deixa de ser o produtor do conhecimento transmitido e se torna um sujeito que domina certo saber oriundo do trabalho científico realizado por outrem. A partir daí, surge a necessidade de que o professor esteja sempre atento às últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade para desempenhar seu papel. Desponta, então, um problema: ele deixa de ter contato direto com essa produção, o que o torna constantemente desatualizado.

Com o avanço da tecnologia, foi possível a produção de material didático, cada vez mais sofisticado e em grande escala, ocasionando, novamente, mudanças nas condições de trabalho do professor. O material facilitou a tarefa docente, diminuiu sua responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, forneceu as respostas e as metodologias didáticas e deu certa padronização nos conteúdos. Esse cenário possibilitou elevar o número de horas-aula do profissional e diminuir sua remuneração, restando-lhe a realização de um trabalho mecânico e alienado. Como consequência, foi possível democratizar um ensino de modo massivo, embora este movimento ocasionasse um impacto negativo em sua qualidade. (GERALDI, 2013)

Com base nesse panorama, Geraldi (2013) explica que conteúdos outrora ensinados, por vezes, não respondem mais a necessidades do estudante de hoje e, até mesmo, podem ter caído em desuso, como revelam pesquisas acadêmicas, mas continuam sendo ensinados nas escolas por uma exigência criada pelo próprio sistema educativo. Alguns quesitos sequer são pedidos em vestibulares porque o modo como estes são elaborados também sofreu alterações gradualmente.

Em resumo, Geraldi sintetiza o percurso do professor ao longo da história de três modos: pela produção dos conhecimentos, pela transmissão dos conhecimentos e, por

fim, pelo controle da aprendizagem. Tendo em mente essa divisão temporal, estabeleceu-se, então, um paralelo com as ideias de Faraco (2008), que detalha a transformação do ofício docente dentro do ensino de Língua Portuguesa. Ele explica que a norma culta sempre foi sinônimo de “gramática” e esteve, historicamente, no centro das aulas de linguagem. O ensino focava nomenclaturas, conceitos, classificações e o que os gramáticos consideravam correto. Muita violência simbólica e preconceito linguístico derivam desse período. Após inúmeras críticas, pensou-se que a solução era o abandono radical do ensino de norma culta.

Como concebe Faraco (2008, p. 34), a língua é “uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística” e, portanto, abrange todo conjunto de suas variedades, demonstrando que é preciso olhar criticamente o sentido do termo “culto”. Culto, para ele, diz respeito à norma linguística praticada em determinadas situações com maior grau de monitoramento por grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita.

Dessa forma, a referida expressão se vincula a determinadas práticas da cultura escrita lhe sendo atribuído um valor social de prestígio em detrimento a todas as outras variantes faladas nos demais contextos, que foram vistas, por muito tempo, como deturpações. Ele explica que esse processo ocorreu por conta de uma tentativa de lusitanização feita pela própria elite letrada brasileira que, após a independência do país, buscava construir uma nação branca e europeizada, movimento mais tarde vinculado à “higienização da raça”. Tal elite buscava o rompimento com a metrópole sem deixar de se assemelhar a ela e, com isso, estimulava a conservação da pureza da língua, colocando em conflito o idealizado e o realmente praticado. A partir disso, surgem algumas posturas conservadoras, que não reconhecerão as mudanças reais da língua e estabelecerão os certos e os errados.

Quando a escolarização deixa de ser exclusividade de uma elite reduzida e passa a abranger classes sociais menos abastadas, o normativismo anacrônico se torna um problema. Faraco (2008) comenta que a questão central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma culta, mas se devemos ou não ensinar gramática. Além disso, questiona-se como a escola pode se livrar desse normativismo a fim de oferecer aos alunos condições de familiaridade com as práticas sociais de linguagem relevantes para sua efetiva inserção sociocultural.

Isso não quer dizer que se tenha que abandonar a reflexão gramatical ou o ensino da norma culta. Refletir sobre a estrutura da língua e seu funcionamento social é uma

atividade indispensável para o domínio da fala e da escrita. O autor propõe, então, que se busque a reflexão gramatical “sem gramatiquice” e o estudo da norma culta “sem normativismo”. (FARACO, 2008, p. 157-158)

Assim, o professor deve construir uma identidade que renuncia a postura de ter as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas e se volta a considerar o vivido do aluno, que também já tem algo de experiência para transformar em perguntas. Geraldi (2010) explica que o problema, no ensino de linguagem, é que se tem dado respostas a alunos que não fizeram as perguntas e, portanto, não dialoga com suas reais necessidades. Auxiliar o aluno a formular perguntas é essencial para o ensino de Língua Portuguesa.

Antes de adentrar no tema do ensino de linguagem, é preciso esclarecer algumas concepções sobre a própria língua. Para Bakhtin (2014), língua é um fenômeno que vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta dos indivíduos, não em um sistema linguístico abstrato e estável nem no psiquismo individual dos falantes, mas se constitui num processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social entre os locutores. As leis da evolução linguística não são da ordem da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes.

Para o autor, a enunciação e a língua têm natureza social e a palavra é o território comum entre o locutor e o interlocutor. Isso significa que tanto a estrutura da enunciação quanto a estrutura da atividade mental a exprimir são socialmente construídas. (BAKHTIN, 2014)

Delimita-se como fundamental, também, a ideia de interlocução, que é o espaço de produção de linguagem e constituição dos sujeitos. Segundo Geraldi (2013, p. 51), a língua não é entendida como imutável, mas como um sistema apropriado pelo sujeito segundo suas necessidades. O sujeito a reconstrói e se constitui a partir dela à medida que interage com o outro. Em suas palavras, explica que “não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho linguístico, participando de processos interacionais”. Dessa forma, o autor estabelece que o sujeito é social e, assim como a língua, se constitui nesse processo dialeticamente em um determinado contexto.

A língua, por sua vez, se estrutura em um sistema que porta traços distintivos indispensáveis capazes de assegurar seu funcionamento comunicativo. A realização coletiva desse sistema pelos usuários se chama norma, que estabelece funcionalmente os elementos de fala em uma comunidade. (PASSARELLI, 2012a) Isto é, a norma é o

conjunto de fenômenos linguísticos tradicionais, habituais, recorrentes em uma comunidade de fala (FARACO, 2008). Essa norma é transmitida ao falante, muitas vezes, de maneira coercitiva.

Já a fala é a realização individual e material da língua, carregando aspectos de originalidade expressiva do usuário. Isso quer dizer um conjunto de atos linguísticos concretos realizados pelo sujeito dentro de uma interação comunicativa. A fala possui uma forma, conceito que se refere aos seus aspectos físicos e linguísticos e que possibilitam que o usuário o identifique em gêneros textuais. Estes últimos são a realização linguística com propriedades sociocomunicativas específicas, tendo como propósito, cumprir um papel em uma situação comunicativa. O gênero possui características externas com base na intenção pela qual é utilizado, permitindo que seja reconhecido pelos usuários por sua forma e função. (PASSARELLI, 2012a)

Os gêneros textuais se estabelecem em conformidade com suas modalidades discursivas, ou seja, possuem critérios internos e formais cuja natureza linguística aporta aspectos verbais, sintáticos e estilísticos próprios chamados tipos textuais. Os mais conhecidos tipos textuais são a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. (PASSARELLI, 2012a)

O conceito que abrange os gêneros textuais e os tipos textuais é denominado domínio discursivo e está ligado à atividade humana. O domínio discursivo carrega uma série de discursos específicos e dá origem a diversos gêneros, construindo práticas discursivas próprias ou específicas que atendem a rotinas institucionalizadas por necessidade comunicativa ou sociocultural. O domínio discursivo pode ser acadêmico, empresarial, religioso, jurídico ou outro e possibilita a criação de infindáveis gêneros dentro dele. (PASSARELLI, 2012a)

Como a atividade humana está sempre se recriando e, por consequência, criando novos modelos de comunicação tecnológicos, os gêneros textuais são continuamente elaborados. O suporte é onde esse gênero se apoia materialmente, ou seja, se refere à superfície física ou virtual que aporta o texto, que poderá ser veiculado em situações comunicativas específicas públicas ou privadas. (PASSARELLI, 2012a)

Independentemente do gênero textual em questão, todo texto possui uma função social com propósitos comunicativos, seja uma função estética, como entreter, causar prazer ou sensibilidade ou uma função utilitária, como formar opinião, explicar, divulgar. Para sua elaboração, o produtor do texto se vale de uma variante linguística para se expressar, ou seja, utiliza o registro linguístico adequado à situação interlocutiva

em que se insere a depender do nível de formalidade exigido pelo contexto ou pela relação entre os usuários. (PASSARELLI, 2012a)

O ensino tradicional de Língua Portuguesa focou seus esforços exclusivamente na norma culta, considerando as demais variantes linguísticas, impróprias. Contudo, Bechara (2004, p. 38) salienta que o ensino de língua materna deve formar um “poliglota dentro de sua própria língua” e permitir ao estudante que se utilize dos mais variados registros linguísticos a depender de suas necessidades, contextos e objetivos.

Isto porque o ensino, ao longo da história, se fundamentou na ideia de uma língua única, acabada e pronta para ser transmitida ao aluno, esquecendo-se que este também é produtor dessa língua. Com base nisso, Geraldi (2013) propõe tomar a linguagem como ponto de partida, as ações dos sujeitos como trabalho de produção de sentidos em discursos e considerar o contexto das interações verbais como o espaço onde o trabalho constitutivo acontece.

O autor defende que o professor se torne um mediador entre aluno, objeto de estudo e a aprendizagem que se concretiza na sala de aula. Partindo disso, ele pode usar o texto como objeto de estudo da aula de linguagem porque permite que professores e alunos desempenhem um papel produtivo. Essa nova lógica permite a desconstrução da identidade docente baseada na postura de apenas executar metodologias prontas propostas pelo livro didático.

Além disso, o texto é resultado de múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas pelos interlocutores. Quanto à sua natureza, tem-se que diferentes instâncias de uso de linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de sentidos. Como as comunidades linguísticas não são homogêneas e operam com diferentes referências e construções de enunciados, o texto possibilita ao leitor diversas leituras. O texto se apresenta, ainda, como campo fértil de leituras que lhe são previstas e de leituras que, imprevistas, podem ser construídas, enriquecendo os que dele fazem uso. (GERALDI, 2013, p. 110)

O autor compreende a produção de textos como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. A centralidade do ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como o caminho a ser trilhado no aprofundamento da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala ou dos modos pelos quais se fala.

Suassuna (2012), ao se basear nas ideias do autor, defende que a linguagem é uma forma de ação social e que, quando os sujeitos falam, não só dizem o mundo, mas agem sobre ele e sobre os outros. Assim, Geraldi (2013) propõe como metodologia para

o ensino de Língua Portuguesa três eixos estruturantes: a leitura, a produção textual e a análise linguística, que podem aparecer separados apenas para fins curriculares, mas que devem estar integrados na prática docente.

Os eixos estruturantes do fazer pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, leitura, produção textual e análise linguística, devem ser sustentados pela indissociabilidade entre ensino/aprendizagem/avaliação. O problema é que as práticas frequentes nas escolas nem sempre são sustentadas por uma base teórica clara e definida. Às vezes, são fundamentadas somente pela experiência pessoal ou profissional do professor e carecem de reflexões mais aprofundadas e respaldadas pelo saber científico. Como resultado, obtém-se que não têm sido suficientes para oferecer proficiência adequada em leitura ou escrita aos estudantes.

Não se pretende apontar culpados para o problema, mas pode-se refletir sobre alguns pontos da realidade educacional a fim de delinear soluções. Sabe-se que grande parte dos professores não tem priorizado o uso de metodologias avaliativas que auxiliem o aluno a refletir e progredir. Poucos são os cursos de formação inicial que se debruçam sobre pressupostos e práticas avaliativas com profundidade, acarretando a reprodução de práticas não respaldadas pelo saber científico. Em outras palavras, muitos professores não aprenderam a formular sua metodologia avaliativa em benefício da aprendizagem. Um exemplo disso pode ser encontrado analisando-se a própria “prova” elaborada pelo professor a seus alunos.

Em disciplina de pós-graduação *stricto sensu* intitulada *Texto: produção e avaliação*, ministrada pela professora Dra. Lilian Passarelli, no segundo semestre de 2018 pela PUC-SP, foram analisadas questões de provas cujos descritores objetivados pelo item não se concretizavam no exercício proposto por ele. Também foram encontrados textos dispensáveis para a realização de questões, ou mesmo, a presença de um texto para realização de uma questão cuja resposta exigia a simples memorização de nomenclaturas sem propiciar reflexões a partir da leitura. São encontrados, também, problemas de desacordo com níveis de dificuldades não compatíveis à idade/série do aluno ou ambiguidades e falta de clareza em seus enunciados. O excesso de textos em provas de Língua Portuguesa também indica que estes são tratados com pouquíssima profundidade ou aportam questões que não exigem compreensão de seus sentidos globais, apenas cobram competências de localização de uma informação explícita, desperdiçando seu potencial de reflexão e trabalho linguístico.

Isso mostra que a avaliação ainda é vista de forma anacrônica quando solicita memorizações ao invés de reflexões sobre os usos da língua e sua sistematização. No entanto, sabe-se da lógica presente em muitas escolas, que demanda um volume de trabalho imperioso do professor de Língua Portuguesa. Este tem que dar conta de preparar suas aulas, elaborar numerosas avaliações e corrigir muitos textos com prazos apertados, o que dificulta a qualidade da devolutiva e do trabalho a partir da prática avaliativa.

Defende-se, aqui, que a qualidade da avaliação deve ser priorizada em detrimento de sua quantidade. Para que assuma esse posicionamento, muitas vezes, o professor precisa refletir sobre as exigências do sistema que o circunda e seu papel diante dele. Além disso, o professor necessita estar num constante movimento de reconstrução de sua prática profissional. Nóvoa (2009) salienta que o professor deve investir em práticas refletidas à luz de pressupostos teóricos e metodológicos a fim de construir um conhecimento profissional consistente. Esse movimento deve partir de casos concretos de sua realidade e da busca de soluções para resolvê-los. Tal contexto de responsabilidade profissional sugere a necessidade de mudanças na rotina de trabalho do indivíduo e do grupo, abrindo espaço para o surgimento de inovações nas práticas.

Um exemplo disso é o trabalho realizado por Passarelli (2020), que apostou na formação docente a fim de oferecer ao professor condições de refletir sobre seu fazer pedagógico, alicerçando-se em pressupostos teóricos definidos. O processo formativo desenvolvido pela pesquisadora foi proposto por uma rede pública de educação, era destinado a professores em exercício profissional e ocorreu durante o segundo semestre de 2017, em encontros semanais. A formação buscou a reflexão dos professores multiplicadores sobre a própria prática com apoio da base teórica sociointeracionista e avaliação formativa da produção textual. Contou, também, com a aplicação de um instrumento para coleta das informações que compõem a análise aqui mencionada.

Partindo de reflexões sobre situações reais do cotidiano desses professores e contando com um método colaborativo, foi feita a reconstrução de tábuas de correção com o propósito de sistematizar os critérios de correção de produções textuais dos alunos. Tais tábuas de correção serviriam de parâmetro para o exercício avaliativo em sala de aula. Por meio da articulação teórica da abordagem criterial e das perspectivas experienciais dos participantes, presentes nas ideias de Fernandes (2013), a formação buscou auxiliar o docente a reconstruir seu percurso de atuação junto ao aluno,

invertendo algumas lógicas já tão enraizadas na educação e na experiência dos profissionais.

Ao compreender que a língua não é um conhecimento estanque e pronto a ser continuamente repetido ao aluno, é necessário que o professor seja também produtor de reflexões sobre a língua, seu instrumento de trabalho. Como resultados, obteve-se a devolutiva dos próprios participantes, que revelou que a formação oferecida foi percebida como útil ao exercício profissional dentro da tarefa de avaliar textos e proporcionou reflexões positivas aos professores multiplicadores.

Quanto a esse movimento formativo, Passarelli (2019) formula a ideia de educação linguística, que visa integrar a pesquisa acadêmica com a prática do professor de Língua Portuguesa, proporcionando conhecimento construído e reconstruído durante a vida profissional refletidamente. Não se trata da aplicação de saberes e sim da reflexão sobre a ação pedagógica sob pano de fundo teórico que possibilite a sistematização crítica do seu fazer e o faça ressignificar suas ações em sala de aula. Essa meta-reflexão estabelecida pelo processo formativo possibilita ao docente discernir o que fazer, como e para quê, de modo a garantir alargamento da prática social e profissional.

Passarelli (2019) afirma que a educação linguística se fundamenta em princípios como a reflexão sobre a linguagem por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas, ancoradas na dimensão social da língua, que se manifesta em diversos gêneros textuais contemporâneos. Estes devem ser explorados nas escolas evitando o saber linguístico descontextualizado e fragmentário.

Outro princípio da educação linguística é a importância de investir na conscientização sobre a adequação idiomática a depender do contexto de circulação da linguagem, de modo a promover, junto ao aluno, um saber linguístico adequado para cada situação vivida. Além disso, deve-se fomentar a emancipação do aluno como sujeito histórico capaz de construir seu próprio projeto de dizer e se tornar um produtor e não apenas um reproduzidor de conhecimento. Isso permite aprimorar o controle sobre sua própria produção linguística, de modo que se use a língua como instrumento de ação-reflexão, conferindo maior significado para uma efetiva interação sociocultural e exercício da cidadania.

É importante, ainda, mediar práticas de leitura que promovam a construção de significados coerentes, estabelecidos por relações de interdependência entre elementos de natureza verbal e não verbal nos diferentes contextos. Tal processo de significação se

constrói pelo leitor na prática social e vai além da simples decodificação de sinais gráficos, mas se funda na capacidade de compreender o texto com criticidade.

A educação linguística deve, ainda, valorizar o pensamento e o saber oriundo da experiência do professor sustentado pela teoria e pela reflexão sobre a prática, ou seja, a teorização da experiência e a interpretação prática de conhecimentos teóricos. (PASSARELLI, 2019)

Por fim, deve favorecer um movimento de analisar, experimentar, avaliar, modificar, revisar criticamente os conteúdos e os processos de ensino/aprendizagem/avaliação de Língua Portuguesa em parceria com outros profissionais de modo colaborativo a fim de gerar um conhecimento profissional ativo, autônomo e crítico com base na ideia de que ensinar é aprender continuamente. Portanto, a educação linguística pode ser uma importante aliada do professor para aprimorar suas práticas pedagógicas e avaliativas em relação à leitura, à análise linguística e à escrita.

Além de poder fazer uso da educação linguística em sua vida profissional, o professor deve organizar seu trabalho nos três eixos já mencionados para fins didáticos ou curriculares. Para isso, ele precisa conhecer e refletir sobre como eles estão estruturados nos documentos de referência para seu fazer pedagógico. A própria BNCC, aprovada em 2017, determina as aprendizagens essenciais para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez Competências Gerais da Educação Básica e estabelece como eixos organizadores das aulas de língua materna a oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística.

Como a BNCC é o documento de base da prática docente atual, é importante salientar a visão de ensino de Língua Portuguesa que propõe aos professores. Apesar de não detalhar explicitamente a avaliação, a base explicita as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa. Neste documento, o texto também é o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas e é entendido como unidade de trabalho. As perspectivas enunciativo-discursivas dentro da abordagem devem sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. A língua, no documento, não é meramente um sistema de regras gramaticais, mas sim um modo de ação e reflexão no mundo capaz de construir agentes da linguagem. (BRASIL, 2017).

A BNCC orienta o professor a partir do texto para delimitar os conteúdos, habilidades e objetivos, considerando os gêneros discursivos que circulam em diferentes esferas ou campos sociais de uso da linguagem. Ressalta, também, que o ensino da língua não deve ser tomado como um fim em si mesmo, devendo estar sempre atrelado à reflexão e à ampliação das capacidades de uso da língua em práticas situadas de linguagem.

Os conhecimentos trabalhados devem estar voltados ao desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e trabalho com as linguagens, que, numa escala maior, devem estar a serviço das possibilidades de participação em práticas cidadãs e de diferentes esferas da atividade humana.

O **Eixo da Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. A função social dos textos é colocada em destaque e parte-se do princípio de que as habilidades não são desenvolvidas de forma descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Da mesma forma que na leitura, devem estar articuladas por meio de situações efetivas de produção de textos de diferentes gêneros.

O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato direto entre os usuários.

Por fim, o **Eixo da Análise Linguística e Semiótica** envolve o conhecimento sobre a língua e sobre a norma-padrão, que se desenvolve transversalmente e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. Os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise linguística devem estar voltados à construção de efeitos de sentido, forma e orientados pela situação de produção.

O documento inclui reflexões sobre os fenômenos da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, que também devem ser objeto de reflexão. Salienta que se reflita, junto ao estudante, sobre a estigmatização referente ao valor social atribuído às variedades de prestígio e sobre o preconceito linguístico.

Segundo a BNCC, a separação dessas práticas de uso e de análise se dá apenas para fins de organização curricular, já que essas instâncias se retroalimentam. Assim, no documento, a organização das atividades de linguagem por **campos de atuação** aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, que deriva de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, atividades e procedimentos em cada um deles.

Além da BNCC, existem outros documentos que direcionam a atuação docente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Os PCN determinam a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, envolvendo aspectos como a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda melhor, a obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos, a reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa e a tomada de consciência de seus avanços e dificuldades. A avaliação é descrita como uma ação que ocorre durante todo o processo de ensino/aprendizagem e não apenas em momentos específicos, assim como delineiam as ideias desta tese.

A avaliação, segundo o documento, subsidia o professor com elementos para a reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser ajustados. Para o aluno, auxilia na tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e caminhos a seguir. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. No documento, “a avaliação final é subsidiada pela avaliação contínua, pois o professor recolhe todas as informações sobre o que o aluno aprendeu ao acompanhá-lo, sistematicamente”. (BRASIL, 1997, p. 99)

Os PCN de Língua Portuguesa, especificamente, declaram que o ensino deve estar voltado a atividades que estimulem o aluno a práticas de linguagem, dentre elas, a valorização de variedades linguísticas, o posicionamento crítico frente aos textos, o domínio de práticas sociais mediadas pela linguagem e os usos sociais da linguagem para participação cidadã.

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa abrangem um movimento metodológico que incorpora a reflexão sobre as atividades linguísticas do aluno, possibilitando ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Para isso, o professor deve assumir sua condição de interlocutor privilegiado do aluno.

Os PCN apresentam, ainda, que a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino/aprendizagem e deve ser compreendida como constitutiva da prática educativa. A avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possível ao aluno a reflexão sobre os conhecimentos construídos. Ao identificar o que sabe, o aluno pode delimitar o que ainda precisa aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de conhecer e de fazer. Ao se avaliar, devem-se buscar informações não apenas referentes ao tipo de conhecimento que o aluno construiu, mas também responder questões sobre por que os alunos aprenderam, como aprenderam e o que deixaram de aprender.

Para isso, o professor precisa construir formas de registro qualitativas e diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, a fim de obter informações relevantes para a organização da ação pedagógica. É necessário, também, que o aluno seja informado de maneira diferente das formas já usuais sobre o que precisa aprender e como. Além disso, para a constituição da autonomia do aluno, coloca-se a necessidade de construção de instrumentos de autoavaliação que lhe possibilitem a tomada de consciência sobre o que sabe, o que deve aprender, o que precisa saber fazer melhor e que favoreçam maior controle da atividade. A avaliação não é unilateral, mas dialógica e, portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra, ou seja, avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido.

O documento salienta que são os objetivos que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere à sua produção, melhor qualidade. Os critérios de avaliação referem-se ao que é necessário aprender, enquanto os objetivos, ao que é possível aprender. Por isso, os critérios de avaliação devem ser considerados de forma contextual e analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos.

É nesse contexto que os critérios de avaliação devem ser compreendidos como aprendizagens indispensáveis ao final de um período e também como referências que permitem comparações com os objetivos do ensino e com o conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem.

Outras orientações ao professor de Educação Básica são fornecidas pela própria legislação que organiza o trabalho docente. O Art.24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que a Educação Básica verificará o rendimento escolar por meio de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

Em consonância com a LDB, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que orientam que a avaliação das aprendizagens é instrumento de contínua progressão dos estudantes e compreende um processo formativo e permanente de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. (BRASIL, 2013)

A verificação do rendimento escolar, segundo as DCN, deve ser contínua e cumulativa acerca do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A classificação pode resultar da promoção ou da adaptação, numa perspectiva que respeita e valoriza as diferenças individuais.

Portanto, percebe-se que a própria legislação já possui certo alinhamento com noções defendidas por esta tese sobre avaliação e sobre ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. É necessário conhecê-las, refletir sobre o que é proposto ao professor e buscar formas para que essas prerrogativas se efetivem nas práticas da sala de aula.

Antunes (2012) insiste que não se pode negar a vinculação entre as concepções de língua e as atividades pedagógicas de ensinar e avaliar. Salienta, inclusive, que ensinar e avaliar são atividades dependentes de um sistema de concepções. Tais concepções é que imprimem a direção da atividade e tudo que se faz em uma sala de aula deve ter sua razão de ser. Para ela, ensinar língua e avaliar ensino de língua são atividades que refletem as concepções que se tem acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes e de como tais componentes se manifestam na sua atualização. Destas concepções deriva, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, conseqüentemente, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos, conteúdos, atividades e práticas serão apenas consequência das concepções adotadas como parâmetro.

Assim, torna-se inegável a recíproca relação entre ensinar e avaliar. Afinal, avalia-se o que foi supostamente ensinado, com o claro objetivo de obter algum tipo de mensuração quanto à apreensão do que foi objeto de ensino. Em contrapartida, a avaliação serve de referência para determinarmos a sequência das ações de ensino. O

olhar da avaliação é simultaneamente retrospectivo e prospectivo na medida em que se volta para trás e orienta futuros rumos e decisões. (ANTUNES, 2012)

É essa indissociabilidade entre ensino/aprendizagem/avaliação em Língua Portuguesa que será discutida de maneira mais detalhada nos três eixos de trabalho com a linguagem, ou seja, leitura, análise linguística e produção textual.

1.8.1 Ensino/aprendizagem/avaliação de leitura

É tarefa do professor de Língua Portuguesa inserir o aluno nas práticas letradas. Entretanto, um dos questionamentos presentes é quanto ao ensino de leitura, que se mostra ineficiente no Brasil. Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁷ de 2018⁸ alertam para uma necessidade formativa dos profissionais da educação nessa área. De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação à proficiência em leitura e, aproximadamente, 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio. Apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiram o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil e a situação é mais grave em escolas públicas do que em particulares ou federais.

Obviamente, avaliações externas como o PISA envolvem uma série de variáveis, critérios de escolha de amostra e de desempenho e não devem ser vistas como verdades absolutas em relação a toda realidade brasileira. Entretanto, seus resultados podem ser utilizados para reflexão e tomada de decisões. Fazendo um paralelo com os resultados de outras avaliações externas já realizadas no país, conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa não tem sido tão eficiente em várias escolas do Brasil. Os motivos são

⁷ Programme for International Student Assessment, (PISA) é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados do PISA permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem. O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE; coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas, a coleta das respostas dos participantes e a codificação dessas respostas; analisar os resultados e elaborar o relatório nacional. O PISA avalia três domínios: leitura, matemática e ciências. (INEP, 2019)

⁸ Como reflexo das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia de COVID-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do PISA 2021 para 2022 e do PISA 2024 para 2025. Dessa forma, foram apenas considerados os dados de 2018.

muitos e as explicações indicam a complexidade do tema. Uma das possíveis soluções para este problema é o investimento na formação do professor para que possa conduzir esse processo com maior eficiência.

Suassuna (2012) afirma que o docente é um mediador de leituras, pois é ele quem pergunta, gera reflexões e contestações, solicita argumentos, cria situações, provoca desacordos e confrontos intelectuais em sala de aula. Por meio de sua experiência, pode promover a contextualização dos textos e leituras, explicita normas de uso e funções da linguagem e percorre as etapas necessárias à formação do leitor. Por esta razão, a autora acredita que é de suma importância expor o aluno a uma grande variedade de textos, levando-o a construir sentidos a partir do que lê.

A autora explicita, também, que é tarefa da escola a construção de um leitor crítico para o exercício da cidadania, o que demanda habilidade de mobilizar conhecimentos prévios, sejam linguísticos, textuais ou de mundo, para preencher os espaços vazios do texto.

Brandão e Micheletti (2002) detalham como deve acontecer a formação desse leitor crítico. O ato de ler envolve a capacidade de simbolização e de interação com o outro pela mediação da palavra. Para as autoras, a palavra é entendida como signo vivo, dialético e voltado para o outro. Isto quer dizer que a recepção de um texto não é algo passivo, pois quem escreve o faz pressupondo um diálogo com um outro. Assim, o texto é marcado pela incompletude e só se completa no ato da leitura, sendo o leitor o agente que fará o texto “funcionar” de modo ativo através desse processo.

Dessa maneira, um texto, em sua superfície linguística, possui lacunas que serão preenchidas pelo leitor. Essa atividade de recriação e preenchimento de espaços é algo cooperativo, ou seja, um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua na qual a interação leitor-texto se faz por meio de contratos e negociações. O texto, então, se torna uma proposta de múltiplas possibilidades de interpretação e, consequentemente, forma seu próprio leitor, indicando-lhe os processos de leitura. Esse diálogo entre autor do texto e leitor que pode ser chamado de coenunciação.

As autoras esboçam um perfil do que seria um leitor crítico, isto é, aquele que não é apenas um decifrador de sinais ou decodificador de palavras e sim alguém que dialoga com o texto, recriando sentidos implícitos. Além disso, o leitor crítico deve ser cooperativo e capaz de construir o universo textual a partir das indicações fornecidas. Também deve ser produtivo, ou seja, deve refazer o percurso do autor e se instituir

como coenunciador. Por fim, deve ser um sujeito do processo de ler e não apenas um receptor passivo de informações.

Essa concepção de leitura como um processo de enunciação e do leitor como coenunciador se inscreve num quadro mais amplo que considera como fundamental não somente o caráter dialógico da linguagem como também situa a leitura dentro de uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura se torna uma atividade constitutiva de sujeitos aptos a compreender o mundo e nele atuarem como cidadãos. Estes poderão ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento, de forma a levá-lo a melhor compreender o mundo. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002)

Passarelli (2017) traz uma complementação dessa ideia salientando que a leitura é um processo de construção de significados coerentes, que surgem a partir de elementos linguísticos recuperáveis do texto, relacionados à condição de familiaridade do leitor diante dele. Esse processo de significação é construído pelo leitor e extrapola a mera decodificação de sinais gráficos. O processamento cognitivo da informação de um texto se dá a partir da codificação de informação nova e do estabelecimento de relações dessa informação com seus conhecimentos prévios, resultando na modificação de estruturas prévias de conhecimento.

Desse modo, o processo de compreensão leitora é construtivo e dinâmico e parte tanto das características textuais, como estrutura e conteúdo, quanto das características do leitor, como conhecimentos prévios, perspectivas, interesses, atitudes, objetivos de leitura, capacidade cognitiva, estratégias e estilos de processamento. (PASSARELLI, 2017)

Por essa razão, a leitura é um processo sempre situado em seu contexto específico e o sujeito é um construtor do conhecimento, uma vez que cria o significado do texto. Assim, ler é uma atividade estratégica e a construção de sentido pode ser um fator de desenvolvimento de sua proficiência leitora. As estratégias de leitura são dispositivos mentais do leitor que lhe permitem a superação de dificuldades e problemas. Isso acontece porque, por meio delas, ele faz cálculos de sentido, formula hipóteses enquanto lê e se autocorrige, por exemplo.

Portanto, ao ler, o sujeito aciona operações individuais que dizem respeito a seus conhecimentos gerais e constituem uma habilidade que é aperfeiçoada continuamente. Podem ser acomodadas em dois tipos básicos: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas. (PASSARELLI, 2017)

As primeiras incluem comportamentos automáticos do leitor, desenvolvidos desde muito cedo, ou seja, no processo de aquisição da leitura, e se aprimoram gradualmente. Já as metacognitivas compreendem comportamentos não automáticos, que se desenvolvem à medida que o leitor ganha consciência dos processos de leitura. Essas estratégias são refinadas com a prática leitora e com a mediação do professor.

Goodman (1987) explica que as estratégias metacognitivas desenvolvidas no processo da leitura podem ser influenciadas por aspectos como a capacidade do leitor, seu propósito, a cultura e o contexto social, os conhecimentos prévios, o controle linguístico, as atitudes, os esquemas conceituais e as formas de linguagem incorporadas pelo leitor e pelo produtor do texto.

Ademais, o autor explica que o processo de leitura convoca uma série de estratégias, definidas como um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar a informação. Dessa forma, os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto a fim de construir significado. Uma delas é a *seleção*, que consiste em selecionar informações baseadas em esquemas que se desenvolvem a partir das características do texto e do significado que está sendo construído.

Outra estratégia é a *predição*, que se refere à capacidade de antecipar o texto. Isto ocorre porque as pessoas constroem esquemas na medida em que tentam compreender a ordem das informações ou buscam prever o final de uma história, uma explicação ou frase. Também existe a *inferência*, por meio da qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando os esquemas que já possuem, assim como seu conhecimento conceitual e linguístico para inferir elementos não explícitos no texto. No entanto, pode ocorrer de uma predição se revelar falsa ou carente de fundamentos e, nesses casos, tem-se a estratégia da *confirmação* de predições prévias. O mesmo acontece quando o leitor precisa modificar as estratégias que construiu durante o processo de leitura.

Assim, o leitor aprende a ler e a controlar seu processo de leitura a fim de garantir que o sentido seja construído. A *autocorreção* é mais uma estratégia válida para que o leitor possa reconsiderar a informação que possui, o que implica em repensar e voltar a uma hipótese ou requer um retorno a partes anteriores do texto em busca de informações adicionais para completar o sentido que está sendo formado. (GOODMAN, 1987)

É importante que o professor conheça tais estratégias para interferir no ensino da leitura e avaliar como está ocorrendo a construção do sentido por parte do aluno. O

ensino tradicional da leitura, segundo o autor, restringia-se ao domínio de sinais ortográficos, nomes de letras, relações letra-som e palavras. Porém, não se buscava a compreensão de como ocorre o processo de leitura nem se inseria a aprendizagem da leitura no contexto de um controle crescente sobre o processo.

Goodman (1987) enfatiza que ler é construir significado a partir do texto e, portanto, o leitor deve ter um propósito para fazê-lo. Isto somente pode ocorrer se os leitores estiverem respondendo a textos significativos que se mostrem interessantes e portadores de sentido para eles.

Geraldi (2013 p. 189) se aprofunda nesta ideia e apresenta que a escolha de um texto para leitura em sala de aula deve responder a necessidades e provocar outras necessidades. Estas necessidades podem se manifestar na construção de conteúdos que subsidiam a produção de texto do aluno a fim de formar suas “estratégias de dizer”. Como ele situa a leitura no lugar de produção de sentidos e interlocução, são as pistas oferecidas pelo texto que levam o leitor a acionar referentes externos ou, até mesmo, outros textos lidos anteriormente.

Diante da leitura do aluno, o professor deve avaliar seu percurso leitor recuperando sua caminhada interpretativa, ou seja, quais pistas do texto o fizeram acionar conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu. E, na recuperação desta caminhada, o professor poderá mostrar que alguns mecanismos acionados pelo estudante o levaram a uma compreensão inadequada. Por isso, a leitura permite a exploração das configurações textuais e a reflexão sobre o modo como outros organizam o que tinham a dizer.

A atenção a estas configurações textuais não quer dizer que os textos lidos devam fornecer ao professor o parâmetro a partir do qual lerá os textos de seus alunos, porém permite ampliar, no leitor, um horizonte de possibilidades de dizer. Tal movimento é semelhante ao da criança em fase de aquisição da oralidade, em que se depara com regras e regularidades que, ao longo do processo histórico de convívios, vai se constituindo como sujeito competente no uso da linguagem.

Salienta-se que essa competência não é fixa para sempre, mas se situa em cada momento histórico do sujeito. A ação mediadora docente deve chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, mas não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido. Por meio de tais aspectos, vai permitindo ao aluno a sua própria transformação pessoal, por meio da construção de um arsenal de possibilidades de dizer o que pretende. (GERALDI, 2013)

Para estimular o hábito da leitura nos alunos, Geraldi (1997, p. 48) fornece um exemplo prático de atuação docente e divide as atividades de leitura em narrativas longas e textos curtos. Estes últimos podem ser utilizados nas aulas para o trabalho com a linguagem, como já exposto. Mas as narrativas longas devem ser estimuladas com regularidade pelo professor, que pode adotar um dia da semana para sua realização, por exemplo. Ele critica teóricos que não valorizam o enredo das obras, afinal “é o enredo que enreda o leitor”. Assim, o professor pode levar livros em sala de aula (da biblioteca ou de um acervo próprio doado ou coletado) e oferecer aos alunos.

Antes da atribuição do livro ao aluno, o professor deve explicar aos estudantes como a atividade será desenvolvida e avaliada. Quanto a isso, ele orienta que, num primeiro momento, nenhuma cobrança deveria ser feita, pois o objetivo é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária. No início, a avaliação pode se ater a aspectos quantitativos ou qualitativos a depender do objetivo do professor. Ele sugere, no entanto, que se evite tornar o ato de ler um martírio solicitando fichas ou resumos e recomenda que o professor anote o nome do aluno e a obra lida e, mesmo que este não o leia efetivamente, não é preciso fazer repreensões ou punições. Sua experiência lhe tem mostrado que os alunos acabam falando sobre o livro que leram e este movimento estimula os demais a se engajarem na tarefa.

As obras devem ser adequadas à idade do aluno e o professor pode orientar aquele que se recusa a ler por meio de uma conversa franca e sem ameaças. Caso o aluno se recuse a ler todas as obras apesar de orientações, ele pode ser responsabilizado na avaliação da mesma forma que os alunos que estão “devendo” leituras. O objetivo central de tal atividade é que o aluno adquira o gosto de ler por prazer, não em razão de cobranças escolares. Dessa forma, o docente deve estipular uma meta quantitativa de leituras para cada bimestre, por exemplo, ou qualitativa em função do tipo de leitura. O autor afirma que é preciso confiar na palavra do aluno, pois isso representa uma postura desejada em relação à educação.

Quanto à leitura de textos curtos, recomenda-se que seja desenvolvida durante as aulas. Essa leitura pode ser feita com maior profundidade ao posicionar o texto como propulsor da análise linguística, de produção de textos orais ou escritos. Esta leitura, seja um noticiário, crônica ou outro gênero, não exerce uma função aleatória na sala de aula. Pode, até mesmo, ser escolhida a partir do comentário sobre uma narrativa longa lida na aula anterior, de modo a permitir uma discussão mais aprofundada sobre determinado assunto ou configuração textual.

De qualquer maneira, a leitura deve ter intencionalidade e profundidade e, por meio dela, pode-se desencadear tantas outras ações pedagógicas, como a análise linguística, por exemplo.

1.8.2 Ensino/aprendizagem/avaliação de análise linguística

Além da leitura, o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar com a linguagem em sala de aula. Geraldi (2013) expõe que o ensino da língua pode se encaminhar por duas vertentes: para habilidades de uso da língua ou para o conhecimento a respeito dela. Partindo disso, faz uma distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As primeiras são as praticadas nos processos interacionais sobre um assunto em pauta. As atividades epilinguísticas resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto e estão presentes em negociações de sentido, autocorreções, reelaborações, pausas ou lapsos. Por fim, as metalinguísticas tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão vinculada ao processo interativo, mas ocorrem de modo sistematizado. Trata-se do conhecimento sobre a língua, por meio de conceitos e classificações.

Com base nisso, o autor defende que o ensino de Língua Portuguesa esteja centrado na prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, as atividades epilinguísticas funcionarão como ponte para a sistematização metalinguística. Isto é, deve-se priorizar a reflexão sobre a linguagem a partir dos textos, que podem ser dos próprios alunos, inclusive. A partir da reflexão, retorna-se aos textos num movimento que leva à reescrita. A comparação de diferentes formas de construir textos é o que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto destas, possibilita a aprendizagem de novas formas enunciativas.

A análise linguística que deve ser praticada em sala de aula não é a simples correção gramatical de textos, mas deve permitir aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimento sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. Desse modo, Geraldi (2013) defende que o movimento seja do reconhecimento ao conhecimento e da reprodução à produção, sem necessariamente abandonar o que foi historicamente produzido.

Em consonância com essa ideia, Faraco (2008) apresenta que o ensino de Língua Portuguesa não deve estar somente vinculado à ampliação do domínio da fala e escrita, mas deve abranger, ainda, a ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. Para ele, só há sentido em se estudar gramática se os conteúdos tiverem relevância funcional às atividades de fala e escrita.

Para que isso seja possível, acredita que a melhor forma de se atingir o domínio dessa norma seja o contato direto e sistemático com a língua viva, ou seja, com textos oriundos das mais diversas fontes. Assim, o acesso às variedades cultas da língua não ocorrerá por meio do domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de práticas voltadas à ampliação de seu letramento. (FARACO, 2008)

A escola deverá tomar as práticas socioculturais da cultura escrita como um eixo organizador do seu trabalho e reiterar o grande desafio de se construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade do país e o reconheça como multilíngue, dando atenção às diversas manifestações do português. Entretanto, ele alerta para que não se dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação e que se localize adequadamente os fatos da norma culta no amplo espectro de contextos e práticas linguísticas. Salienta, também, a importância de substituir criticamente o cultivo da norma culta pelo estímulo à percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da multiplicidade linguística. (FARACO, 2008, p. 180)

Isso posto, a passagem para a sistematização metalinguística e classificação das características da língua acontecerá progressivamente à medida que o aluno for aprimorando o controle sobre a própria produção linguística. Nas palavras do autor, “o trabalho sistemático com conteúdos propriamente gramaticais não deveria [...] deixar de considerar a sua funcionalidade para o domínio da expressão”. (FARACO, 2008, p. 190-191)

Suassuna (2012) explica que o professor pode fazer das aulas de gramática, momentos de produção nos quais os alunos, confrontados com dúvidas e dificuldades, realizem um esforço de reflexão para, daí, extraírem regras de emprego e descrição da língua. Isso porque o aluno que aprende a refletir sobre a língua é capaz de compreender sua gramática.

A autora afirma que aprender uma variedade linguística é também aprender os seus sistemas de referência. Isso não quer dizer que se tenha que substituir outras variedades pela norma culta, mas ampliar as possibilidades de internalizar novos recursos e categorias de compreensão do mundo. Explorar, confrontar semelhanças e

diferenças, realizar um constante e aberto diálogo entre recursos linguísticos favorece novos modos de interpretar a realidade e é tarefa da escola expandir a experiência interlocutiva do aluno de modo cada vez mais inclusivo.

Suassuna (2012) enfatiza que as aulas de análise linguística devem ultrapassar a descrição ou apreensão de regras de uso da variedade padrão e se tornar uma oportunidade de reflexão sobre os modos de dizer e entender, sobre os tipos de linguagem e configurações textuais, retóricas e formas de interação verbal e não verbal.

Por meio desse processo de apreciação crítica das variedades linguísticas, a metalinguagem gramatical aparece como necessidade da prática científica, ou seja, não constitui o objeto central de ensino/aprendizagem/avaliação de Língua Portuguesa nem é condição para o bom uso da língua. Ao contrário, a perspectiva metalinguística surge como instrumento necessário para o pensar sistemático sobre a língua, suas unidades e regras. Isso quer dizer que é posterior e não anterior aos usos linguísticos. (SUASSUNA, 2012)

Resgatando as ideias de Scallan (2015), metodologias de ensino que coloquem o aluno frente a situações promotoras de reflexão e que permitam demonstrar o que ele é capaz de fazer devem estar no centro do processo de aprendizagem e da avaliação da linguagem. Assim, o uso de textos reais ou similares da vida cotidiana deve ser priorizado e o professor pode avaliar o percurso de reflexão traçado na construção de um conhecimento sistematizado, compreendendo os processos de raciocínio e a natureza dos erros do aluno, de modo a oferecer-lhe *feedbacks* acurados e criteriosos.

Em relação a isso, Geraldi (2013) acredita que, uma vez criada a condição para atividades interativas efetivas em sala de aula, seja pela produção ou leitura de textos, cria-se um ambiente propício para a análise linguística. O problema é que o ensino de hoje segue o caminho oposto, pois a noção metalinguística já vem pronta, seguida de exemplos e exercícios de fixação com frases soltas e repetições que serão cobradas em provas. Por causa dessa lógica, o aluno tem constantemente a sensação de que não sabe português, mesmo sendo um falante da língua.

O que se propõe aqui é que a análise linguística da sala de aula seja sustentada pela integração ensino/aprendizagem/avaliação, ou seja, que a necessidade venha do aluno, de seu texto ou de suas perguntas, seguida de reflexão e sistematização de conceitos. O professor conduz, faz a mediação e avalia esse processo, que pode ser regulado pelos envolvidos durante todos os momentos.

1.8.3 Ensino/aprendizagem/avaliação da produção textual

Da mesma forma como o ensino da “gramática” passou por reformulações, o ensino da escrita também teve alguns princípios revistos pelas concepções adotadas aqui. Nas práticas da sala de aula, ainda são presentes modelos baseados na gramática normativa para ensino e avaliação de textos. A “redação escolar”, como se chamava, era um texto lido apenas pelo professor, que adotava uma prática “higienista”, “limpando” a produção do aluno de erros gramaticais e, segundo critérios quantitativos, atribuía-lhe uma nota. (PASSARELLI, 2012b)

Ao assumir a posição interlocutiva como rota para todo o processo, Geraldi (2013) orienta que se pense na produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis. Reforça, também, que a construção de um texto deve estar alicerçada em alguns pontos: que se tenha o que dizer, que se tenha uma razão para dizer, que se tenha para quem dizer e que se escolha como dizer. Para isso, espera-se que o locutor se constitua como autor para que possa dizer. A título de exemplificação, a tarefa de escrita proposta pelo professor deve abarcar um interlocutor real ou possível do texto, uma motivação interna para se realizar o trabalho, conteúdos a serem expostos ou refletidos e as estratégias em função das quais se construirá a tarefa de produção, possibilitando o surgimento de um sujeito-autor.

Nas palavras de Passarelli (2012a, p. 171), “nota é apenas a descrição resumida de uma realidade”. Assim, a autora acredita que o professor deve deixar de lado tal postura de “higienização de erros” do texto em benefício de uma escrita processual. A intervenção do professor deve promover momentos de reflexão e propiciar ao aluno o lugar de sujeito-autor.

Passarelli (2012a) contesta a ideia de que se aprende a escrever da mesma forma que se aprende a falar. Ela argumenta que a prática de recorrer a modelos literários que a escola frequentemente utiliza para o ensino da escrita parte do pressuposto de que a escrita começa com a imitação e culmina na libertação desse modelo e criação de um estilo próprio. Entretanto, tal modelo se baseia na passividade tanto do professor quanto do aluno. Além disso, tal recurso pode criar bloqueios no aluno frente a modelos de altíssima qualidade.

Ora, é sabido que a leitura auxilia no desenvolvimento da escrita e pode, inclusive, auxiliar quanto ao conteúdo (ter o que escrever) e quanto à forma (ter como

escrever). O aluno pode partir do modelo, ler a partir de seus próprios recursos individuais, fazer relações com seu universo de experiências e criar um modelo próprio, não se limitando a imitá-lo. Entretanto, o professor não deve tomar o modelo canônico ou normativo dado como parâmetro para avaliar o texto deste aluno, e sim possibilitar que o aluno se constitua como autor de seus textos. (PASSARELLI, 2012a)

A autora afirma que o foco da construção de um texto deve se pautar nas funções sociais e propósitos comunicativos que ele aporta, pois isso contribui para atenuar a relutância de alguns estudantes em relação à atividade escrita.

Quando da correção dos textos, defende-se que a finalidade não seja a eliminação de erros com uma reescrita, pois essa postura não oferece ao aluno a oportunidade de investigá-los. O professor deve torná-los perceptíveis ao aluno por meio do que Passarelli (2012a, p. 65) chama de “interação construtiva”. Esse seria o caminho da relação cooperativa, colaborativa e da autoaprendizagem.

A interação construtiva oportuniza ao aluno estar no centro do processo. O aluno é acolhido na sua individualidade e o professor medeia esse processo de escrita, diferenciando os problemas encontrados e fazendo-o refletir sobre sua escrita. A ação do mediador deve ajudar o aluno a elaborar representações mentais de modo a construir o que Passarelli (2012a, p. 72) delinea como “a *interação professor-aluno-objeto de conhecimento-realidade*”.

A fim de instaurar esse processo interativo, o professor precisa se desvencilhar da tradicional postura de “sabe-tudo” (PASSARELLI, 2012a, p. 73) e buscar uma postura de facilitador. Ao se colocar como alguém que também tem limitações na escrita ou, até mesmo, reconhecer as dificuldades inerentes ao ato de escrever, é possível estabelecer um laço de cumplicidade e companheirismo com os alunos.

A postura normativa também deve ser deixada de lado, visto que ela impele o professor a dar conta de muitos problemas de escrita num único momento, o que pode fazê-lo sentir-se frustrado. A ação docente deve facilitar o diálogo entre aluno e objeto do conhecimento e fazê-lo refletir livremente, evitando que se sinta bloqueado. (PASSARELLI, 2012a)

Essa interação permite que o professor se aproprie dos processos de ensino/aprendizagem realizados por cada aluno e assim, detecte as dificuldades e o tipo de erros, para que possa investir esforços de modo assertivo com vistas ao aprimoramento de suas competências. Mas para que essa postura se concretize, é necessário que, de fato, o professor forneça um *feedback* bem detalhado dos textos dos

alunos e a partir dele, o professor acompanhe os próximos passos a serem trilhados. (PASSARELLI, 2012a)

Um instrumento que o professor pode fazer uso é a tábua de correção e avaliar critérios como, por exemplo, organização do texto, aspectos composicionais, coesão textual, modalidade formal da linguagem. A partir dessa estruturação, pode-se observar os aspectos que o aluno tem realizado com sucesso e os que precisam de maior investimento. (PASSARELLI, 2012a)

Esse tipo de instrumento, segundo o artigo de Passarelli (2020), pode ser construído em parceria com os professores de uma unidade escolar e, até mesmo, ser uma oportunidade formativa e colaborativa entre os profissionais.

A mesma autora expressa que o essencial é que o professor assuma o lugar de incentivador e organizador da escrita de seus alunos, que passarão por uma série de operações. A primeira delas é o *planejamento*, que consiste em coletar e selecionar informações ou ideias com as quais o texto será elaborado; na sequência, tem-se a *tradução de ideias em palavras*, que é o momento em que as ideias selecionadas passam para o papel numa versão preliminar voltada à organização de um texto em suas partes; a terceira etapa é a *revisão e reescrita*, que abrange a fase de ler o material produzido, examinando-o, ou seja, é a leitura do próprio texto pelo aluno buscando adequá-lo em relação à proposta e à linguagem; a quarta etapa seria a *editoração*, que se volta a socializar e tornar público o texto produzido. (PASSARELLI, 2012a)

Além das etapas mencionadas, a autora apresenta um componente que, ativado durante todas as etapas, tem a função de monitorar o escritor quanto ao bom senso, à intuição, sentimentos e experiências, que é designado *guardião do texto*. Vale lembrar que a avaliação formativa visa acompanhar os processos do aluno em todas as etapas pelas quais passa, ajudando-o a desenvolver as competências esperadas.

O ensino de gramática deve estar voltado a auxiliar os alunos a falar e escrever melhor, então, o professor pode partir do próprio texto do aluno para levantar pontos gramaticais a serem trabalhados, apontando problemas e indicando possibilidades de resolvê-los. (PASSARELLI, 2012b)

A autora aposta na avaliação formativa e na devolutiva de qualidade a fim de ressignificar, junto ao aluno, seu processo de escrita. Essa postura requer que o professor encaminhe seus alunos com suficiência e clareza ao solicitar a feitura de um texto. Como a qualidade da produção textual depende de uma prática processual, ao

orientar seus alunos por meio das instruções que apresentam o contexto da tarefa de escrita, o professor pode explicar que o objetivo daquela atividade é praticar para melhorar o modo como o aluno escreve, por exemplo.

Com isso, o professor promove um processo de conscientização para o aluno adquirir um ponto de vista crítico e regulador com o qual possa controlar problemas que, usualmente, estão presentes em sua escrita. Desse modo, o docente assume os pressupostos da avaliação formativa para ajudá-lo a refletir sobre seus erros e descobrir os processos que permitirão seu progresso, além de convidá-lo a também se responsabilizar por seu desenvolvimento. (PASSARELLI, 2012a)

O professor, dessa forma, conseguirá ensinar o aluno a escrever no momento em que se tornar seu co-enunciador, ou seja, um leitor privilegiado e atento, disposto a colaborar, encorajando-o a continuar buscando a melhor forma de dizer o que pretende. Assim, professor e aluno se tornam autores e podem refletir sobre o vivido e estabelecer novas relações com o já produzido. (GERALDI, 2010)

Suassuna (2012) complementa essa ideia apresentando que constituir-se como interlocutor do texto do aluno requer fazer deste uma apreciação qualitativa e reestruturá-lo por meio de um esforço de reflexão sobre a língua e o discurso. Essa intervenção deve estar ancorada em alguns princípios: a necessidade de socializar a produção, ou seja, os sentidos redigidos deverão ser lidos por outrem; a consideração de ambos texto-processo e texto-produto na avaliação; a construção do conhecimento novo promovido pelo processo da escrita e pelas dúvidas surgidas ao longo desse caminho e o estabelecimento de critérios consistentes e diversificados para esta apreciação.

Além desses princípios, acrescenta a importância de verificar os erros não pela quantidade, mas pelo tipo, de modo a compreender os processos cognitivos subjacentes às formulações inadequadas e, a partir delas, criar condições de ensino em que o aluno perceba insuficiências a serem trabalhadas. Ressalta, inclusive, a consideração da dimensão ética da avaliação e, por fim, o diálogo franco e crítico sobre o que foi e o que deveria ser feito.

A mesma autora menciona que o texto necessita de uma ordenação formal sustentada pela gramática, de modo a permitir a construção de sentidos desejados. Assim, saber “gramática” envolve competências como interligar e articular fenômenos, seguir regras e ordenar estruturas. É fundamental que o aluno disponha de um conjunto

articulado de recursos expressivos e de regras de estruturação e uso. A escola se torna o espaço dessa interação para sistematização da linguagem e de seus recursos expressivos.

Mas para que isso ocorra, o primeiro passo é não desestimular o aluno frente ao ato de escrever. Passarelli apresenta (2012a) a constante resistência que muitos alunos têm em relação à tarefa de fazer a famigerada “redação escolar”. Isso porque o ensino da escrita, historicamente, se alicerçou em episódios de reprodução gramatical e em torno de temas distantes da realidade do aluno, fazendo-o sentir-se bloqueado perante a folha em branco ou na obrigação de atender a um número específico de linhas para obter a nota correspondente.

Se o ensino partisse de sua experiência pessoal e permitisse ao aluno que a sua verdadeira identidade aflorasse, provavelmente, desencadearia certa motivação para a tarefa e abriria espaço para o processo interacionista. Colocá-lo em situações reais de comunicação, que dialoguem com seus interesses e realidade, facilita a criação de sentido e engajamento. Refletir sobre a função social do texto e, até mesmo, fazer uso da dimensão lúdica para motivação de iniciar um processo de produção textual podem ser estratégias eficientes ao alcance do professor.

Para avaliar a escrita do aluno e, por consequência, auxiliá-lo a escrever melhor, divide-se o processo avaliativo em duas vertentes: a avaliação do texto-processo e a do texto-produto. A avaliação formativa, que necessariamente auxilia o aluno a refletir, requer que ele tenha todo o seu processo acompanhado por meio de *feedbacks* e da própria relação de parceria com o professor.

O texto-processo será um percurso acompanhado pelo docente em todas as etapas percorridas, conforme já mencionado. Mas para que se avalie o texto-produto, Passarelli (2020) orienta a utilização do pensamento *criterial* e da *experiência*, já elucidados neste trabalho. Os critérios são estabelecidos pelas tábuas de correção, que devem ser detalhadas e trabalhadas junto ao aluno. A experiência da autora revela que o acesso dos estudantes aos critérios de avaliação previamente canaliza suas energias para a produção textual de modo mais assertivo, criando um clima favorável de trabalho, compatível com a natureza complexa da tarefa de escrever.

No entanto, Passarelli (2020) alerta que a avaliação, por natureza, imbuí-se de subjetividade e, por esta razão, acredita que a função das tábuas de correção é minimizar tal subjetividade com que o professor costuma corrigir os textos e oferecer critérios claros ao aluno. Assim, a avaliação de produção textual pode render frutos verdadeiramente satisfatórios.

Depois de explicitar os posicionamentos teóricos desta tese, resta saber, então, como essa avaliação tem sido concebida por professores de Língua Portuguesa de escolas públicas.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Contexto da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, optou-se por uma metodologia qualitativa por permitir uma análise aprofundada de dados provenientes de uma realidade dita complexa, como o caso do contexto educacional. Levaram-se em consideração as mudanças pelas quais o sistema educacional tem passado nos últimos anos, assim como a possibilidade de que o presente estudo possa fornecer uma contribuição em prol da melhoria da avaliação realizada na escola pública. Nesta tese, em particular, procurou-se investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro do processo indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação.

A pesquisa foi realizada com base nas ideias de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). Lüdke e André (1986) afirmam que a abordagem qualitativa deve promover o confronto entre os dados, evidências e informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico já construído e acumulado a respeito dele. Tal conhecimento vem, necessariamente, marcado pelas características de seu tempo e de sua realidade histórica, não se tratando de uma verdade absoluta. É importante, também, que a pesquisa se aproxime da vida diária do educador no seu âmbito de atuação, tornando-se um instrumento possível de enriquecimento do seu trabalho.

Declaram, ainda, que a ciência é um fenômeno humano e social e, portanto, traz consigo uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador inevitavelmente. Por esta razão, o investigador, como membro de um determinado tempo e sociedade, irá refletir em seu trabalho seus próprios valores e os princípios considerados importantes em seu contexto. Dessa forma, sua visão de mundo, seus pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação do fenômeno irão influenciar os pressupostos que orientam seu pensamento e também nortear sua abordagem de pesquisa.

Os fenômenos educacionais não podem ser decompostos em subpartes e analisados de modo isolado, pois, em educação, as coisas acontecem de maneira complexa e fica difícil isolar as variáveis envolvidas e apontar quais são as responsáveis por determinado efeito. Ao contrário, deve-se tomar cuidado para não “submeter a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3)

As autoras asseguram que um estudo experimental em educação tem sua importância quando aplicado dentro de seus limites naturais. Outra característica desse tipo de pesquisa é a impossibilidade de haver neutralidade absoluta e separação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Longe disso, o pesquisador parte de seus próprios princípios e pressuposições e, a partir da interrogação que ele faz sobre os dados e considerando tudo o que ele conhece do assunto, é que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

O papel do investigador se constitui em servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas por meio da pesquisa. É o próprio trabalho de pesquisa que enriquecerá o conhecimento específico do assunto.

Lüdke e André (1986) explicitam que, na pesquisa qualitativa, o significado que o informante atribui ao objeto e a maneira como o encara são os focos de atenção buscados. O pesquisador não está em uma posição de neutralidade científica, uma vez que está implicado nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a construir.

Os estudos em educação mostram, segundo as autoras, um caráter de fluidez dinâmica e, por isso, revelam a necessidade de métodos de pesquisa que atentem para esse dinamismo. Como o fenômeno educacional está situado dentro de um contexto social e inserido em uma realidade histórica, um dos desafios da pesquisa educacional é, justamente, tentar captar essa realidade complexa do seu objeto de estudo.

O que ocorre, em educação, é a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo. Se tentarmos isolar algumas dessas variáveis, pode ocorrer uma redução do enfoque do estudo a uma parte do fenômeno, o que não resolve o problema de sua compreensão geral em sua dinâmica complexidade.

Bogdan e Biklen (1994) elencam algumas características da investigação qualitativa. Para eles, este tipo de investigação deve ter o ambiente natural como fonte direta de dados e os pesquisadores devem frequentar o local de estudo, dada sua preocupação com o contexto. Além disso, deve-se assumir que o comportamento humano pode ser significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.

Mais uma característica da investigação qualitativa é seu caráter descritivo. Os dados recolhidos por meio de entrevistas, notas de campo, documentos ou imagens devem ser analisados em toda a sua riqueza, respeitando, sempre que possível, a forma com que foram registrados. A abordagem qualitativa de pesquisa demanda que o

contexto seja examinado com a ideia de que tudo tem potencial para construir pistas capazes de estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto estudado.

Outro atributo da investigação qualitativa é a necessidade de se priorizar o processo em detrimento dos resultados ou produtos. Além disso, segundo os autores, o pesquisador tem certa tendência a analisar os seus dados de maneira indutiva, porque estes não se destinam a confirmar hipóteses construídas previamente. Ao contrário, reflexões são construídas à medida que as informações vão sendo recolhidas e categorizadas.

A última propriedade da investigação qualitativa, listada pelos autores, seria a importância do significado, ou seja, o pesquisador se volta ao modo como diferentes pessoas dão sentido a um determinado fenômeno. Além do interesse pela perspectiva dos participantes, os autores salientam a importância de se estabelecer um contrato inicial em que são explicitados os procedimentos da pesquisa aos sujeitos. O investigador deve se preparar para explicações iniciais do tipo em que consiste a investigação, se irá causar perturbações, o que será feito com os resultados, quais os benefícios do estudo, por que a escolha de tal contexto, dentre outras.

Por fim, a pesquisa qualitativa deve conferir fidedignidade. Partindo do pressuposto de que o pesquisador é isento de neutralidade, não se acredita que investigadores diferentes cheguem exatamente às mesmas conclusões, mas que haja concordância, pelo menos temporária, entre os resultados. O importante, salientam Lüdke e André (1986), é que se tenha uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas.

Com base nesses pilares teórico-metodológicos, alinhados com o embasamento teórico exposto no CAPÍTULO 1, foi possível sistematizar como a avaliação de Língua Portuguesa tem sido concebida na literatura acadêmica.

Essa investigação forneceu alguns indícios como a escassez na produção científica atualizada com foco em avaliação da/para as aprendizagens no Brasil. Inclusive, é dada pouca atenção à construção teórica no domínio da avaliação, apesar dos autores reconhecerem sua importância. Investir na avaliação formativa servirá para apoiar as práticas escolares, até porque o desenvolvimento teórico sobre um dado assunto se constrói na sua interação com a prática e com a realidade educativa. (FERNANDES, 2008)

O que se pode perceber, pela investigação teórica, é que algumas políticas educativas focam mais nas avaliações externas e menos nas que ocorrem dentro da sala

de aula (FERNANDES, 2008) e que ainda persiste a lógica da busca por melhoria de resultados como finalidade, estimulando a competição e a exclusão (BLACK, 2018); (ROLDÃO; FERRO, 2015) ou criando hierarquias de excelência e desigualdades de oportunidades. (PERRENOUD, 1999)

Isso ocorre porque ainda se insiste na ideia da separação entre os processos avaliativos e os de aprendizagem (ROLDÃO; FERRO, 2015), mostrando a necessidade emergente de se desenvolver formas inovadoras de avaliar os alunos, desempenho docente, eficácia das escolas, programas educacionais e políticas educativas.

O próprio conceito largamente utilizado de avaliação formativa se degradou na prática escolar, se empobrecendo do sentido conceitual do termo (ROLDÃO; FERRO, 2015) e passou a fazer referência a práticas que apresentam apenas intenção formativa, mas não necessariamente conduzem a melhorias nas aprendizagens. (FERNANDES, 2006)

Acredita-se, aqui, que a avaliação formativa deve estar no centro do processo educativo e voltada à regulação e melhoria das aprendizagens, o que inclui noções como a negociação, o envolvimento dos participantes e a conjugação de métodos qualitativos e quantitativos. (ALVES; CABRAL, 2015) A avaliação deve permitir a regulação do trabalho realizado, seja do aluno, professor, do desenvolvimento curricular ou mesmo dos processos desenvolvidos (ROLDÃO; FERRO, 2015) e não deve ser “um momento específico da ação pedagógica, mas um componente permanente dela.” (PERRENOUD, 1999, p. 111)

Black *et al* (2018) mostraram, em seus estudos, que os métodos de avaliação que os professores utilizam não são efetivos para promover uma aprendizagem de qualidade e que as devolutivas das avaliações normalmente têm um impacto negativo, particularmente, sobre os estudantes com baixo desempenho, que se veem desacreditados de sua capacidade de aprender.

Estes estudiosos mostraram, inclusive, que a melhora da avaliação interna têm impacto na avaliação externa e que investir na qualidade da avaliação formativa eleva o desempenho dos estudantes, principalmente, daqueles com maiores dificuldades. Revelam, ainda, que é possível aprimorar ainda mais a avaliação formativa nas salas de aula, com investimento na formação docente, de modo a auxiliar o profissional a implementar tais ideias nas salas de aula, apresentando-lhes uma variedade de exemplos concretos para aperfeiçoar seu fazer avaliativo na prática.

Partindo dessas observações, buscou-se investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro do processo indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação. Para isso, optou-se por fazer uma investigação com professores atuantes na Educação Básica pública, mais especificamente, Ensino Fundamental II. Algumas inquietações, apresentadas na introdução desta tese, balizaram a construção metodológica desta pesquisa:

- Como o professor tem concebido sua avaliação em Língua Portuguesa na sala de aula?
- Qual a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação na concepção dos professores de Língua Portuguesa?

Essas questões serviram de base para organizar a investigação e montagem das entrevistas, pois revelam as concepções dos professores de Língua Portuguesa acerca dos processos de ensino/aprendizagem/avaliação na disciplina. Revelam, ainda, se a prática avaliativa compreende processos regulatórios, processuais e formativos e, sobretudo, se está a serviço da aprendizagem.

2.2 Percurso Metodológico

A fim de responder às questões formuladas, foram feitas algumas opções metodológicas para a coleta dos dados. A unidade de ensino escolhida está localizada na cidade Estância Hidromineral de Poá, município brasileiro do estado de São Paulo, mais especificamente, da Região do Alto Tietê, pertencente à Região Metropolitana de São Paulo. Situado a leste da capital paulista, faz divisa com os municípios Ferraz de Vasconcelos, Suzano e Itaquaquecetuba. O município apresenta área territorial de 17,264 km² e população estimada para 2019 de 117.452 pessoas, segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (BRASIL, 2010)

Poá supera seus vizinhos em diversos indicadores, sinalizando maior qualidade de vida e, nos últimos anos, obteve bons resultados em indicadores educacionais, como por exemplo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos maiores da Região Metropolitana paulista referente ao Ensino Fundamental da rede pública, sendo de 5,1 no ano de 2017 e de 5,83 em 2019. Possui taxa de escolarização de 6 a 14

anos de idade de 97,6%, segundo o censo de 2010. (BRASIL, 2010) A cidade possui quatro escolas de Ensino Fundamental II.

A opção pela unidade de ensino para a pesquisa foi orientada por apresentar elevado crescimento no IDEB em relação às demais escolas de Ensino Fundamental II do município. Além disso, a escola teve um salto na qualidade após uma reforma e reconstrução da estrutura física e mudança dos quadros docente e gestor, garantindo um atendimento de maior qualidade à população periférica do município. Atualmente, é considerada uma das escolas-modelo da cidade e partiu-se da hipótese de que, por apresentar um IDEB alto e ter boa infraestrutura, os alunos podem vir a aprender mais e melhor.

A pesquisadora já trabalhou nesta instituição no ano de 2014 e constatou que os professores são considerados, pelos pares, como profissionais engajados na consecução de um projeto de ensino, o que poderia estar relacionado com a implementação de práticas fecundas de ensino/aprendizagem/avaliação. Por não ser mais professora na instituição, foi possível estabelecer parceria entre a pesquisadora e os docentes a fim de realizar a coleta de dados dos profissionais sem incorrer em constrangimentos éticos entre os pares.

A instituição apresenta Ensino Fundamental para os Anos Iniciais e Anos Finais e Educação Especial, possui acessibilidade, anfiteatro, biblioteca, sala de leitura, quadra de esportes, internet e não possui sala de informática nem laboratório de ciências. Dispõe de ampla estrutura física e está localizada em uma área periférica da cidade.

Em relação aos dados educacionais da escola, fornecidos pelo site QEDU⁹, o IDEB da unidade escolar era 5,5 em 2019, passando para 6,0 em 2017 e para 5,8 em 2019. Já a competência de leitura e interpretação para os alunos do 9º ano mostrou que 72% dos alunos obtiveram “aprendizado adequado”¹⁰ em 2015, passando para 58% em 2017 e para 52% em 2019. De acordo com o site, também, a instituição evoluiu na escala SAEB, calculada a partir das notas na Prova Brasil. A média de proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano passou de 258,84 em 2015 para 278,57 em 2017 e para 275,28 em 2019. Esses dados apontam para uma evolução gradual da instituição de ensino.

⁹ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 08 jun.2020.

¹⁰ Este conceito de aprendizado adequado é definido pelo site como o resultado do aluno apresentado em pontos na escala SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento “Todos pela Educação” indicaram a pontuação a partir da qual se pode considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. “Todos pela Educação”, por sua vez, é definido pelo site como um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega a sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos com o objetivo de contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

Uma vez selecionada a escola para a realização da pesquisa, foi necessário selecionar os sujeitos participantes. Os professores foram escolhidos segundo alguns critérios: por continuamente participarem de cursos de formação continuada e por mostrarem interesse em participar voluntariamente da pesquisa. Também se buscou que o professor fosse efetivo, o que garantiria sua continuidade na unidade analisada. A investigação levou em conta a hipótese de que o professor que participa de formações continuadas poderia apresentar práticas avaliativas atreladas aos processos de ensino/aprendizagem.

Primeiramente, a pesquisadora solicitou autorização aos gestores da escola para a realização da pesquisa, esclareceu os objetivos e procedimentos da investigação bem como a garantia do sigilo e tratamento ético dos dados, orientados pelo Comitê de Ética. O segundo passo foi entrar em contato com os professores de Língua Portuguesa, apresentar-lhes as intenções e procedimentos da investigação e fazer o convite a participarem voluntariamente da entrevista.

No momento posterior a estas explicações, os profissionais que demonstraram interesse em contribuir com pesquisa foram reunidos em um grupo no aplicativo Whatsapp para definirem conjuntamente um horário e data para a entrevista de acordo com a disponibilidade e interesse de cada um.

Como o ano de 2020, momento destinado à coleta dos dados, foi marcado pelos protocolos de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19, não foi possível realizar a entrevista pessoalmente, e sim por meio da plataforma de videochamadas Google Meet. Assim, quatro participantes, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, foram reunidos em um ambiente virtual e forneceram os dados num mesmo momento de reunião com a pesquisadora. Para fins de manutenção do sigilo na ocasião da análise, os participantes foram identificados por letras e seu gênero foi padronizado no masculino.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam que os dados qualitativos devem ser cuidadosamente reunidos para permitir que se reflita de forma adequada e profunda acerca dos aspectos a serem explorados. Como esta investigação busca investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa, a técnica de coleta usada foi a entrevista semiestruturada. O objetivo deste procedimento é conhecer as concepções dos participantes e como se relacionam com processos de ensino/aprendizagem.

2.3 Entrevista

O uso da entrevista acarreta vantagens, pois permite a captação imediata da informação do sujeito sobre os mais variados tópicos. Quando bem realizada, uma entrevista pode permitir o aprofundamento de assuntos de natureza complexa e de pontos levantados por outras técnicas de coleta, por meio de uma relação de interação e de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Quando não totalmente estruturadas, as entrevistas criam ambiente onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, em geral, são a verdadeira razão da entrevista. Quando há um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações podem fluir de maneira notável e autêntica.

Além disso, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Entretanto, alguns cuidados devem ser tomados. Deve haver respeito pelo entrevistado, o que envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante. Além disso, deve-se respeitar o universo próprio de quem fornece as informações, bem como suas opiniões e impressões. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

O entrevistador deve desenvolver uma capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações. Entretanto, não deve forçar o rumo das respostas para determinada direção. É importante garantir um clima de confiança para que o informante se sinta confortável e possa se expressar com liberdade.

As autoras mostram a importância de se usar um roteiro que guie a entrevista em relação aos tópicos principais a serem abordados. Tal roteiro deve seguir uma ordem lógica respeitando o sentido do seu encadeamento. Deve evitar saltos bruscos entre as questões, permitindo que os sujeitos se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas sejam colocadas prematuramente, o que pode ocasionar que o participante se sinta bloqueado nas perguntas seguintes.

Além das informações verbais, deve-se estar atento aos gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, aspectos da comunicação não verbal que sejam relevantes para a compreensão e validação do que foi mencionado. Não se pode aceitar simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade absoluta. É preciso analisar o conteúdo e interpretar esse discurso

bem como confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Um aspecto relevante que as autoras citam é que o entrevistado esteja bem informado quanto aos objetivos da entrevista e quais informações fornecidas serão utilizadas e como. Ele deve concordar em responder às questões e, a partir dessa confiança, consentir que algumas notas sejam tomadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

A fim de se alcançar o objetivo de investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro do processo indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação, foi desenvolvido um roteiro para a entrevista semiestruturada com base nas perguntas orientadoras já expostas na Seção 2.1. Essas perguntas orientaram o roteiro, que foi adaptado à situação de entrevista e possibilitou aos entrevistados relatarem suas concepções de avaliação de maneira espontânea.

Como já apresentado, em função da disponibilidade dos participantes e dos protocolos de isolamento social decorrentes da pandemia de Covid-19, foi feita uma entrevista grupal com todos os participantes simultaneamente em ambiente virtual. A escolha por uma única reunião com todos os sujeitos se deu mediante a hipótese de que a interação favoreceria maior espontaneidade ao discorrerem sobre o tema da avaliação. Embora se saiba que existe uma tendência dos participantes em revelarem o que consideram ser uma boa imagem aos olhos do grupo e do pesquisador e haver a possibilidade de serem influenciados pela fala de outro membro. Ainda assim, pode-se constatar as concepções a partir das seleções presentes em seu discurso. Não foi possível analisar as práticas de sala de aula, todavia o discurso é o suficiente para se compreender as concepções que norteiam as práticas efetivas dos profissionais.

A técnica de coleta foi a entrevista grupal, que busca coletar informações por meio das interações grupais. O principal objetivo deste tipo de coleta é reunir informações sobre um assunto específico sugerido pelo pesquisador buscando a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre um mesmo tema, no caso, as concepções de avaliação no ensino de Língua Portuguesa. O ambiente, ainda que virtual, deve ser favorável à manifestação livre e espontânea de percepções e pontos de vista dos participantes. (TRAD, 2009)

O primeiro passo foi estabelecer o propósito da sessão, por meio da apresentação do objetivo da pesquisa. Buscou-se manter um clima de espontaneidade e liberdade de expressão, encorajando os participantes a falarem e buscando aprofundamento de pontos relevantes. A pesquisadora atuou também como mediadora da entrevista grupal,

observando o ritmo próprio da fala de cada um, bem como modulações nas tonalidades de voz, caso houvesse. Houve a preocupação de organizar o tempo e promover equilíbrio de quantidade de fala entre os participantes e de manter o foco no assunto perguntado. A entrevista durou aproximadamente uma hora e foi finalizada com agradecimento aos participantes pelo compartilhamento de suas experiências.

Compete à figura do mediador deste tipo de entrevista orientar a interação dos participantes de forma mais ou menos diretiva em direção aos objetivos pretendidos. Este deve ser flexível, objetivo, persuasivo, bom ouvinte e criar empatia com o grupo. Deve estabelecer, ainda, cumplicidade com os participantes e incitá-los a participar, obter respostas de todos os elementos do grupo para assegurar a cobertura total do tópico em discussão e, por fim, gerir as dinâmicas grupais, equilibrando o papel de entrevistador diretivo com o de moderador. (AIRES, 2015)

A entrevista grupal tem a vantagem de ser econômica, de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação, de estimular os participantes e, por fim, de ser mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais. No entanto, tem também desvantagens tais como a interferência da expressão individual pela cultura do grupo ou o predomínio de um dos elementos em detrimento dos demais. Além disso, o pensamento coletivo pode ser o resultado do processo de interação e exige mais competências ao entrevistador na gestão das dinâmicas do grupo. (AIRES, 2015)

Em função das desvantagens apresentadas e do tempo reduzido da entrevista grupal, também houve um segundo momento de coleta de informações de modo mais objetivo após a entrevista grupal. Trata-se de um momento individual com cada participante a fim de esclarecer alguns pontos específicos da fala, que ocorreu coletivamente, e de aprofundar tópicos não abordados naquela ocasião. Esse contato também aconteceu remotamente, por meio do aplicativo de comunicação Whatsapp. Entretanto, somente dois dos quatro participantes aceitaram responder a estas questões mais diretas e individualizadas para a pesquisadora.

O conteúdo da entrevista grupal e do contato individual com cada participante foram gravados e integralmente transcritos após assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no APÊNDICE A. Ressalta-se que os procedimentos éticos foram orientados segundo as recomendações do Comitê de Ética. O roteiro desta entrevista foi sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 2: Roteiro para entrevista semiestruturada

Questão feita ao professor	Objetivo
Como é um dia típico em sua sala de aula?	Essa questão visa obter a concepção sobre a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação.
Como você avalia?	Essa questão visa obter concepções de avaliação usadas pelo professor dentro do processo de ensino/aprendizagem/avaliação de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaboração própria

2.4 Descrição e análise dos resultados

Para Lüdke e André (1986), a análise de dados implica na organização do material coletado e na sua divisão em partes, a fim de identificar tendências e padrões relevantes. Após isso, essas tendências e padrões são reavaliados de modo a estabelecer relações e inferências num nível de abstração mais elevado e sustentado pela teoria.

Para iniciar a análise, é preciso que se construa um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico da pesquisa fornece a base de conceitos a partir dos quais é feita a classificação dos dados. Lüdke e André (1986) salientam a importância de que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas deve desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas que, geralmente, são silenciados. O processo de categorização não define nem esgota a análise. O pesquisador deve aprofundar a discussão, acrescentando algo ao que já é existente sobre o assunto. Para isso, ele deve fazer abstrações, ultrapassar os dados e estabelecer conexões que possibilitem o surgimento de novas interpretações.

Em relação à subjetividade, Lüdke e André (1986) acreditam que o pesquisador deve reconhecer a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo da pesquisa e, portanto, deve tomar alguns cuidados no sentido de controlar os impactos dessa subjetividade. Uma sugestão é a revelação de seus próprios valores e pressupostos, de modo que a comunidade possa julgar o seu peso relativo no

desenvolvimento do estudo. Também deve revelar de que forma foi afetado pelo estudo explicitando as mudanças havidas em seus valores e julgamentos.

As autoras evidenciam a importância de deixar claros os critérios utilizados para a seleção e descarte de dados, para a construção do que vai ser observado e de que tipo de sujeito será entrevistado. Esses cuidados com a objetividade são essenciais, pois afetam a validade do estudo empreendido. Questões práticas como tempo de permanência, frequência, duração de observações e a confiabilidade dos dados devem ser minuciosamente delineados. Quanto maior o tempo e disponibilidade a campo, maior a probabilidade de resultados acurados, o que acarretará validade das informações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Lüdke e André enfatizam a importância da explicitação dos métodos e procedimentos usados pelo pesquisador para que fique claro como foram obtidas as informações de modo a assegurar a validade da pesquisa. Os dados precisam ser coletados numa variedade de situações, em momentos distintos e com fontes diversas de informação.

Como já citado, para análise dos dados, Bogdan e Biklen (1994) explicam que organizar os materiais coletados é uma tarefa minuciosa porque situações complexas, como as educacionais, nem sempre são facilmente separáveis em unidades. À medida que o pesquisador vai analisando os dados, repetem-se ou destacam-se certos termos ou padrões que podem orientar o surgimento de categorias. A fim de analisar tais dados produzidos pelas técnicas empreendidas, optou-se pela metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Para Bardin, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise da comunicação, visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, a inferência de conhecimentos. Ressalta-se que, em muitos casos, a análise não se limita ao conteúdo, mas pode levar em consideração também o continente. Isso quer dizer que esse método pode se voltar à análise dos significados ou à análise dos significantes, dependendo do caso.

Inicia-se com o tratamento descritivo dos dados, sabendo-se que o interesse central não reside meramente na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. Os saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica ou, até mesmo, econômica. A intenção buscada é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. E para

realizar a inferência, recorre-se a indicadores que podem ser quantitativos ou não. (BARDIN, 1977)

Bardin explica que a primeira etapa é a descrição, que envolve enumeração e resumo das características do texto e a última etapa é a interpretação, abrangendo a significação concedida a estas características. Logo, a inferência seria o procedimento intermediário que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

A análise de conteúdo consiste na explicitação e sistematização do conteúdo com base em índices passíveis ou não de quantificação. A finalidade desta abordagem é promover deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração, ou seja, o emissor, seu contexto e, inclusive, os efeitos dessas mensagens. Pode utilizar uma ou várias operações em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados ou aumentar a sua validade, aspirando, assim, a uma interpretação final fundamentada.

A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras delimitadas, ou seja, busca-se a manipulação do conteúdo de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

A maior parte das técnicas propostas é do tipo temático e frequencial. Os resultados obtidos após realizar a apuração e a codificação constituem dados brutos. O objetivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar que o corpo de hipóteses seja verificado pelos dados do texto.

O método para a realização da análise de conteúdo passa por três fases: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, por meio da inferência e interpretação. A pré-análise corresponde à fase da organização e tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo a conduzir a um esquema preciso de operações sucessivas dentro de um plano de análise. Possui três tarefas: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A primeira fase pode se valer de procedimentos como a leitura flutuante, já que esta atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se sensível a impressões e orientações. Aos poucos, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. O segundo procedimento é a escolha dos documentos suscetíveis a fornecer

informações sobre o problema levantado. Estando o universo de análise demarcado é, muitas vezes, necessário fazer a constituição de um *corpus*, ou seja, o conjunto dos documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Sua constituição implica, muitas vezes, em escolhas, seleções e regras.

Para definir esse *corpus*, pode-se utilizar de algumas regras, como a exaustividade, isto é, definir o campo do *corpus*, tendo em vista todos os elementos disponíveis sem deixar de fora qualquer um dos elementos, que não possa ser justificável no plano do rigor.

Outra regra é a da representatividade, ou seja, a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material seja uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra podem ser generalizados.

Mais uma regra é a da homogeneidade, que prevê que a fonte dos dados selecionada deve obedecer a critérios precisos de escolha. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se deseja obter resultados globais ou comparar resultados individuais. Finalmente, tem-se a regra da pertinência, que orienta que os dados devem servir como fonte de informação, de modo a corresponderem aos objetivos da análise.

Depois dessas considerações, formulam-se as hipóteses e os objetivos. Uma hipótese é uma afirmação a ser verificada, recorrendo-se aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição que permanece em suspenso até que seja submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral da pesquisa que parte de um quadro teórico e, por meio do qual, os resultados alcançados serão utilizados. De fato, as hipóteses nem sempre são estabelecidas na pré-análise tampouco é obrigatório ter-se como guia um arcabouço de hipóteses para se proceder à análise. Algumas análises efetuam-se sem ideias pré-concebidas.

Parte-se, então, para a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Por se considerarem os textos como uma manifestação que contém índices a serem revelados pela análise, o trabalho preparatório será o da escolha destes índices em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas e sua organização sistematizada em indicadores.

Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Suportes materiais podem facilitar a manipulação da análise. Um exemplo é o caso de entrevistas redigidas e dispostas no papel, com colunas vazias à esquerda e à direita para o código, ou mesmo, no caso de respostas a questionários em fichas, para que se possam marcar os contrastes.

A organização da codificação pode compreender três escolhas: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem); a classificação e a agregação (escolha das categorias). A escolha das unidades de registo e de contexto deve se estabelecer de maneira pertinente em relação às características do material e perante os objetivos da análise. A unidade de registo é o elemento de significação a ser codificado e corresponde ao segmento de conteúdo considerado como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial.

Como unidades de registo, pode-se ter a palavra ou o tema. Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico em questão. O tema, como unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte do sentido e não da forma e é geralmente utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças ou de tendências.

Além da palavra e do tema, pode-se ter o objeto ou referente, isto é, temas eixo, em redor dos quais o discurso se organiza. Neste caso, recorta-se o texto em função destes temas eixo, agrupando-se ao seu redor tudo o que o enunciador exprime a seu respeito. Também é possível tomar como unidade de registo a resposta a uma questão aberta, por exemplo, desde que a ideia dominante seja suficiente para o objetivo pretendido.

Na realidade, a unidade de registo existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos).

Para a categorização, deve-se atentar para alguns princípios. Por ser uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, seja por diferenciação ou por reagrupamento segundo o gênero, deve ter critérios previamente definidos. As categorias são classes que reúnem um grupo de unidades de registo sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

O critério empregado é mais ou menos adaptado à realidade que se apresenta. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior.

A categorização é um processo que comporta duas etapas: o inventário, que consiste em isolar os elementos e a classificação, que é repartir os elementos e, portanto,

aplicar certa organização às mensagens. Esta etapa também pode empregar dois processos inversos: o primeiro consiste em ter fornecido o sistema de categorias e, a partir disso, repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por caixas, aplicável no caso da organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos. O segundo se dá quando o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título conceitual de cada categoria somente é definido ao final da operação.

Com base nessas ideias, foi feito um movimento de ir e vir entre os dados coletados e a fundamentação teórica possibilitando o surgimento de interrelações e interpretações.

Para atingir o objetivo de investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro do processo indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação, buscou-se, dentre outros objetivos, identificar como é concebida a avaliação entre os docentes de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II na educação pública.

Como já mencionado, foi feita uma entrevista grupal semiestruturada de maneira remota, devidamente autorizada pelos participantes, que foi gravada e transcrita e contou com esclarecimentos pontuais posteriores de maneira individualizada.

A fim de garantir sigilo quanto à sua identidade, os participantes são nomeados com uma letra do alfabeto aleatória sem a identificação de gênero. Por uma questão de tradição da Língua Portuguesa, foi utilizado o gênero masculino como forma de padronizar os sujeitos, pois segundo a convenção da língua, entende-se que grupos compostos por diversos gêneros podem ser tratados de maneira genérica com formas no masculino.

As falas foram apresentadas em *itálico*, seguidas da designação do docente que as proferiu e recuadas segundo as normas utilizadas para esta tese. No entanto, elas mantêm o mesmo tamanho de fonte para distinguir de citações diretas. Além disso, foram mantidos os termos e expressões utilizados pelos professores integralmente.

O conteúdo da entrevista foi categorizado e analisado conforme os delineamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), já detalhados no CAPÍTULO 2. O critério utilizado para selecionar as falas, neste capítulo, foi a maior relevância dentre a amostra. Após organização e tratamento dos dados, foi feita a análise do material.

É de grande importância destacar que a análise é feita sobre as falas proferidas pelos sujeitos e isso significa que não há acesso às práticas concretas de sala de aula, mas somente aos discursos enunciados. Sabe-se que profissionais em situação de entrevista podem revelar uma imagem do que consideram ser boas práticas ou posturas aos olhos do entrevistador, ainda que este se apresente como neutro. Além disso, não há intenção de criticar o trabalho dos profissionais, e sim de compreender suas concepções.

Embora esta tese tenha como foco a avaliação, este tema não apareceu espontaneamente quando se tratou do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa com os sujeitos de pesquisa. Além disso, este trabalho se apoia na indissociabilidade entre ensino/aprendizagem /avaliação, porém esta integração também não apareceu nas falas coletadas, como já se supunha. Ao contrário, esses eixos foram trazidos separadamente pelos docentes e, portanto, foram categorizados de modo isolado. Os eixos de leitura, escrita e análise linguística também apareceram de modo separado no conteúdo que tratava do ensino de Língua Portuguesa.

Salienta-se que, por vezes, um mesmo trecho proferido trouxe muitos aspectos distintos ou híbridos, que foram organizados posteriormente para formar categorias de análise. É necessário dizer que, mesmo não havendo direcionamento para falar das características do docente, de seu papel ou do aluno, essa foi uma temática bastante presente na entrevista.

Portanto, algumas falas dos professores foram selecionadas como representativas e foram organizadas nas seguintes categorias: Concepções de Ensino (ensino de Leitura; produção textual e Análise Linguística); Concepções de Aprendizagem e Concepções de Avaliação. A criação dessas categorias partiu do arcabouço teórico desta tese, que orientou o olhar sobre esses três elementos nas falas. Para sintetizar, seguem as categorias de análise abaixo:

Quadro 3: Categorias de análise dos dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS	
4.1	Concepções de Ensino 4.1.1 Concepções de ensino de Leitura 4.1.2 Concepções de ensino de Produção Textual 4.1.3 Concepções de ensino de Análise Linguística
4.2	Concepções de Aprendizagem
4.3	Concepções de Avaliação

Fonte: Elaboração própria

Por conta do caráter semiestruturado da entrevista, houve perguntas adicionais para obter esclarecimentos ou detalhes a partir do conteúdo compartilhado pelos participantes. A ordem dos questionamentos seguiu o fluxo natural do diálogo e as palavras utilizadas em esclarecimentos pontuais da pesquisadora eram as mesmas manifestadas pelos sujeitos entrevistados. Na sequência, tem-se a análise do material coletado.

CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE AVALIAÇÃO

A entrevista se iniciou com a apresentação dos participantes e da pesquisadora, o agradecimento pela colaboração dos envolvidos, um rápido acolhimento para explicitar os termos éticos da pesquisa, e, por fim, uma breve explicação sobre o trabalho acadêmico desenvolvido, tomando cuidado para não influenciar a livre manifestação dos participantes.

Na sequência, deu-se início ao diálogo com a pergunta “*Como é um dia típico em sua sala de aula?*”. O uso dessa pergunta foi motivado pela intenção de saber se a avaliação seria citada como parte integrante das ações cotidianas desenvolvidas pelo docente, sem direcioná-lo a falar sobre o tema de maneira específica. A partir dessa pergunta inicial, os docentes trouxeram detalhes de seu trabalho nas frentes de leitura, produção textual e análise linguística que foram categorizados, em sua maioria, em Concepções de Ensino e Concepções de Aprendizagem.

Na sequência, foi realizada a pergunta “*Como você avalia?*”, já que espontaneamente houve dissociação entre os processos de ensino/aprendizagem e as práticas avaliativas no primeiro momento. Essa questão teve como objetivo compreender as concepções de avaliação dentro da relação de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. As falas foram categorizadas, em sua maioria, em Concepções de Avaliação.

3.1 Concepções de Ensino

Os participantes, ao longo da entrevista, situaram suas práticas docentes dentro dos eixos estruturantes e metodológicos propostos por Geraldi (2013), ou seja, leitura, produção textual e análise linguística. Estes três eixos foram trazidos naturalmente na fala dos sujeitos durante os exemplos que manifestavam. Para fins de organização do capítulo, haverá distinção entre esses momentos.

3.1.1 Concepções de Ensino de leitura

Os professores entrevistados foram unânimes em relatar que utilizam o texto nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, esse uso do texto aparece de distintas formas e com diferentes finalidades:

primeiro ou eu começo com uma imagem ou eu termino com uma imagem, eles têm que produzir uma imagem, qual foi a ideia mais importante daquele texto, a ideia... transmitir a ideia em uma imagem (Professor E)

A fala acima traz a proposta de extração da ideia principal do texto lido em sala, buscando sua compreensão global. Essa proposta de partir do texto como objeto de estudo da aula de linguagem em busca de reflexões está em consonância com as ideias propostas por Geraldi (2013) e a própria BNCC. Além disso, o docente faz uso da leitura ou produção de uma imagem para gerar conexão com a compreensão global do texto, procurando desenvolver outras habilidades em paralelo. Outro exemplo da utilização do texto durante a aula pode ser encontrado na fala a seguir:

Então, eu faço essas leituras compartilhadas com eles [...] depois a gente tenta transformar isso num belo projeto com peças de teatro. (Professor P)

Nota-se que a leitura do texto serve como ponto de partida para um trabalho teatral ou artístico em sala de aula. Houve, ainda, menção de ser uma atividade compartilhada com a participação do estudante, inclusive, como colaborador na construção de um projeto educativo de teatro. Em ambos os exemplos, o texto fornece uma ideia principal que serve como temática para atividades diversas e como parte desencadeadora de uma sequência didática, conferindo maior sentido a sua utilização.

Percebe-se que existe a intenção docente de formar um leitor crítico capaz de construir um universo textual a partir das indicações fornecidas pela leitura, conforme expressam Brandão e Micheletti (2002). A leitura, neste caso, se torna uma atividade constitutiva de sujeitos que podem ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento, a fim de melhor compreender o mundo e atuar sobre ele.

Apesar da existência do texto nas aulas, a leitura é um elemento pouco citado na fala dos professores. No exemplo abaixo, cita-se uma situação de leitura feita pelo professor:

uma vez eu li aquela carta que ele [Machado de Assis] escreve na ocasião da morte da esposa dele né, e eu faço a leitura e eu assim, não é teatro, eu me emociono muito, às vezes eu chego a chorar lendo a carta e eu percebi o fascínio deles ao ver quando eu passo uma coisa que eu gosto, quando eles percebem a minha relação com aquilo, aquilo cresce para eles, entende....acho que funciona melhor, não funciona só dizer a minha emoção com o texto, mas eu explicar o que eu sinto com aquele texto. (Professor M)

No caso acima, pode-se ver que um texto complementar é lido na aula e a centralidade do trabalho está na figura do professor, que lê para os alunos. A fala revela que o professor seleciona um texto adicional para a sala de aula, fugindo da lógica de somente executar metodologias prontas do material didático, como orienta Geraldini (2013). Nota-se que a escolha do texto a ser lido se dá pelo gosto pessoal do docente, que busca motivar o estudante a se relacionar com o material de modo positivo, por meio de sua própria emoção. A leitura em questão serve como mote para o estabelecimento de uma relação com um filme de mesma temática:

eu falei, pera aí, mas eu ainda acho que tá faltando alguma coisa nessa atividade, por exemplo, e eu fiz uma relação com aquele filme UP, sabe o filme do velhinho que coloca um monte de balão e a casa dele sai flutuando? (Professor M)

Como o foco da atividade foi o conteúdo do texto, não houve menção de um trabalho detalhado com sua linguagem. No entanto, nota-se, por meio da fala, que há uma intuição do professor quanto à necessidade de continuação da sequência didática a partir da leitura do texto. Na sequência, há o estabelecimento de uma relação intertextual entre as duas formas de texto, produzindo uma proximidade com o filme que é mais atual e, possivelmente, conhecido pelos alunos, tornando a atividade mais significativa didaticamente. O professor continua tendo centralidade na cena e não há menção sobre como a compreensão dessa leitura foi avaliada durante a aula.

Percebeu-se, também, que a avaliação da leitura é raramente detalhada pelos professores. Quando a leitura é citada, ela aparece como temática ou conteúdo para atividades escritas ou lúdicas que serão avaliadas, mas não há avaliação da leitura em si. O único momento em que há menção à avaliação de leitura está neste trecho, em que ela acontece de maneira oralizada:

quando eu trago um texto, que seja pra complementar o assunto, geralmente, eles respondem isso oralmente, senão eu fico fazendo um monte de perguntas e coisas escritas... porque eles se cansam muito né, quando tem um monte de pergunta, daí o texto tem mais pergunta...se é um texto para complementar.
(Professor A)

O docente A revela que busca observar como se deu a compreensão da leitura do texto, também complementar às atividades do material didático, por meio de perguntas oralizadas dirigidas aos alunos. Salienta-se a importância do manejo docente em mediar a leitura junto ao aluno, pois segundo Passarelli (2019), essa é uma forma de promover a construção de significados coerentes. Tal processo de significação se constrói pelo leitor na prática social e vai além da simples decodificação de sinais gráficos, mas se pauta na capacidade de compreender o texto com criticidade. Suassuna (2012) complementa essa ideia ao colocar o professor na posição de mediador de leituras, pois é ele quem pergunta, gera reflexões e contestações, solicita argumentos, cria situações, provoca desacordos e confrontos intelectuais em sala de aula.

O docente, além disso, salienta que a presença da leitura do texto em sala de aula geralmente vem acompanhada de “um monte” de perguntas de compreensão para responder por escrito e percebe essa atividade como cansativa para o aluno, buscando uma alternativa mais adequada, levando em conta as características de seus estudantes.

O aspecto “cansaço” pode dar pistas a respeito de como é a recepção de tais perguntas pelos alunos. No entanto, a forma como tais questionamentos são realizados pode favorecer estratégias metacognitivas de leitura que, segundo Goodman (1987), compreendem comportamentos não automáticos, desenvolvidos à medida que o leitor ganha consciência dos processos de leitura. Essas estratégias são refinadas com a prática leitora e com a mediação do professor e não precisam acontecer apenas na forma escrita, como relata o docente. Por meio de perguntas reflexivas, os leitores podem desenvolver estratégias para trabalhar com o texto a fim de construir significado. É importante que o professor conheça tais estratégias para interferir no ensino da leitura e avaliar como está ocorrendo a construção do sentido por parte do aluno e, para isso, o leitor deve ter um propósito para a leitura. Isto somente pode ocorrer se os leitores estiverem respondendo a textos significativos que se mostrem interessantes e portadores de sentido para eles.

É importante, também, que o professor, assim como orientam Black *et al.* (2018), conduza esse diálogo com o aluno de modo a favorecer reflexão. A quantidade

excessiva de perguntas pode dar lugar a perguntas específicas que levariam à metacognição e reflexão aprofundada sobre o texto.

3.1.2 Concepções de Ensino de produção textual

Além de detalharem seu trabalho em relação à leitura, os professores citaram seus procedimentos didáticos em relação à produção de textos. As concepções de ensino de produção textual citadas nem sempre se mostram estruturadas de maneira processual até a confecção de um produto resultante de várias etapas. Este fato pode ser observado na seguinte fala:

eu peço para eles fazerem um desenho, depois do desenho construírem um texto, eu trabalho muito com texto, eu trabalho a parte de gramática também, né, mas a parte de expressão também eu uso bastante (Professor E)

Nesta fala, há preocupação do docente em se trabalhar o desenho e o lúdico, o que pode enriquecer as práticas de produção textual e expressão dos alunos. No entanto, nota-se que a produção do texto vem na sequência da confecção do desenho, dando a entender que não há uma progressão de etapas durante essa construção textual mediada pela figura do professor (PASSARELLI, 2012b). Além disso, há alusão ao aspecto expressividade tanto no desenho quanto no texto. A forma como o docente relata sua atividade sugere que a gramática e o texto não aparecem como intrinsecamente relacionados, e sim como instâncias separadas entre si.

A perspectiva processual da produção de um texto é pouco citada pelos entrevistados. Este outro trecho relata uma situação de produção textual solicitada após a leitura de um conto:

eu gosto muito de dar essa leitura...de fazer essa leitura interpretativa, prende muito eles e na produção do texto ajuda também, eu dei “A Cartomante” para eles, então eu fiz que nem uma novela, eu dividi por partes para cada um, eles liam comigo, mas assim, eu só entregava capítulo daquele dia entendeu, criava aquele suspense, é claro, durante a leitura eu ficava fazendo uns comentários, começava a jogar malícia né, ironia, usava bem a ironia do Machado enfim, e aí quando eu dei a produção para eles, quando eles foram fazer um texto de suspense, então eles foram com muita vontade, né, de conseguir criar aquela, aquele suspense que ele cria né, aquela surpresa no final. (Professor M)

O trecho mostra uma sequência didática iniciada com uma leitura interpretativa de um conto dividido em partes a fim de criar suspense e possibilitar o trabalho com as características do autor em questão, no caso Machado de Assis. Essa atividade contou com a participação dos estudantes durante a leitura e tinha como desfecho a produção de um texto de suspense.

De acordo com a fala, este trabalho produziu grande motivação por parte do aluno em construir seu próprio texto. Essa estratégia utilizada pelo professor está alinhada com as ideias de Geraldi (1997), que salienta que a leitura não exerce uma função aleatória na sala de aula e deve ter intencionalidade. Por meio dela, pode-se desencadear tantas outras ações pedagógicas, como a produção textual, no caso citado. A escolha de um texto deve responder a necessidades e provocar outras necessidades, conforme salienta o autor. O uso do texto literário pode gerar reflexões sobre formas de dizer e produção de sentidos.

Nota-se que o docente tem o objetivo de que os alunos produzam um texto de suspense e, durante sua leitura, salienta alguns pontos que, na sequência, são esperados na produção dos alunos. Dessa forma, há certo alinhamento entre a metodologia de ensino utilizada e o critério estabelecido para a produção textual posterior.

No entanto, o docente não fornece maiores detalhes sobre as características desta proposta de produção, demais critérios avaliativos, o trabalho linguístico necessário para a construção do suspense ou as etapas do processo de escrita sob sua mediação. Uma fala que aponta uma preocupação em construir um processo que culmina em uma produção textual está a seguir:

as produções textuais...[...] eu sempre trago algum conteúdo sobre uma parte para aí sim dar produção textual porque eu vejo muito assim, eu sempre vejo muito as propostas do aluno falando assim “escreva”.... aquela do material apostilado, ou traz algumas questões, às vezes, tem um modelo de determinado gênero textual, aí fala assim, “agora vai lá e faça o seu”, mas pera aí, se o aluno que não tem um modelo daquele gênero textual, como ele vai passar a escrever? Então primeiro eu trago as coisas que eles precisam para ele ter contato com aquele gênero textual porque só a partir daí eles vão conseguir escrever alguma coisa, como eu vou escrever algo se eu não sei por onde começar, não sei da onde sair? (Professor A)

A fala de A apresenta clareza de seus objetivos e revela uma preocupação em fornecer recursos para que o aluno seja capaz de produzir seu texto como fruto de uma sequência didática voltada para este fim. Percebe-se, também, certa crítica em relação às

atividades propostas pelo material didático que não possuem caráter processual em relação à escrita e se apresenta como um profissional que adapta este material às características de seus estudantes, buscando conferir maior significado às atividades de escrita propostas.

Não foi mencionado por nenhum docente a presença de uma ficha descritiva ou tábua de correção para as produções textuais. Também não houve menção de etapas do processo construtivo do texto recomendadas por Passarelli (2012a), que seriam: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita, editoração e o componente de monitoramento do processo de escrita, chamado, por ela, de “guardião do texto”.

Ressalta-se a importância de que a escrita ocorra de modo processual e conte com a intervenção do professor, que deve promover momentos de reflexão e propiciar ao aluno o lugar de sujeito-autor. Quando da correção dos textos, defende-se que a finalidade não seja a eliminação de erros com uma reescrita, pois essa postura não oferece ao aluno a oportunidade de investigá-los. O professor deve torná-los perceptíveis ao aluno por meio do que Passarelli (2012, p. 65) chama de “interação construtiva”, que estabelece uma relação cooperativa, colaborativa e de autoaprendizagem.

3.1.3 Concepções de Ensino de análise linguística

O ensino de análise linguística também foi citado pelos professores e, em diversos momentos, foi concebido como uma instância separada do trabalho com o texto o que, conseqüentemente, acaba não sendo orientado por necessidades suscitadas pelos textos e sim pelo material didático:

Tem a parte da gramática também, né, que a gente usa bastante, que a apostila pede isso né, a gramática, mas eu quero muito que eles se formem, sejam mais leitores, que eles criem mais, eles percebam que eles são criativos, que eles têm o potencial (Professor E)

O caso citado acima dá a entender que o ensino da “gramática” é visto em contraposição ao texto e não de maneira articulada a ele e aos processos de leitura e produção textual. O trabalho linguístico é relatado pelo docente como distinto da

promoção da criatividade e da formação do leitor por meio da conjunção “mas”, utilizada para dar contraste à sentença.

Essa separação do trabalho com o texto do trabalho com a “gramática” é bastante frequente na fala dos docentes. Todavia, Faraco (2008) salienta que só há sentido em se estudar gramática se os conteúdos tiverem relevância funcional às atividades de fala e escrita. A passagem para a sistematização metalinguística e classificação das características da língua acontecerá à medida que o aluno for aprimorando o controle sobre a própria produção linguística.

Suassuna (2012) também adota essa postura e orienta que primeiro se realize um esforço de reflexão sobre um texto para, daí, extraírem regras de emprego e descrição da língua. Dessa forma, o aluno aprende a refletir sobre a língua e se torna capaz de compreender sua gramática.

Outro aspecto aparente neste trecho é a execução da proposta do material didático apostilado que define o que deve ser ensinado, conforme explicita Geraldi (2013). Além disso, o trabalho com a “gramática” também foi atrelado ao ensino de “regras”, como aparece na fala a seguir:

é uma idade que eles não querem saber muito de gramática, de regra, então depende de como a gente vai mostrar isso pra eles e você pode... sei lá, pode mostrar... fazer de um modo muito chato ou pode tentar... a forma como você passa acho que é importante passar. (Professor A)

No excerto acima, percebe-se que o docente estabelece uma relação entre os termos “gramática” e “regra” e que o verbo utilizado é “passar”. Isso sugere que a concepção de transmissão de regras gramaticais ainda orienta as práticas pedagógicas de ensino da língua materna. A resistência que o aluno apresenta em torno dessa prática mostra a ausência de sentido que o estudante atribui em relação a essa atividade. No entanto, o docente se mostra sensível a essa resistência e busca formas menos “chatas” aos olhos do seu estudante.

O uso do verbo “mostrar” os conteúdos relacionados à gramática pode estar relacionado a uma perspectiva transmissiva, conforme delineia Faraco (2008). O autor sugere que se ofereça aos alunos condições de familiaridade com práticas sociais de linguagem relevantes e que o ensino busque a reflexão gramatical desarticulada da memorização de regras normativas, mas que esteja voltada aos usos sociais da linguagem. No entanto, o que se vê, em algumas falas, é que o movimento didático

parte do ensino da regra gramatical para o treino com frases soltas, como no exemplo dado:

Advérbio, por exemplo, advérbio dá para fazer bastante coisa legal, então, advérbio eu mostro pra eles, [...] eu mostro as circunstâncias, aí depois a gente vai pra prática. A parte prática eu sempre procuro trazer alguma dinâmica, trazer algo diferente, eu tenho uns cartazes com umas frases em EVA e, às vezes, eu faço uma gincana com eles. Então eles têm, eles sorteiam nos EVA¹¹s, tem os advérbios [...]e aí eu seleciono algumas frases, alguma oração que esteja faltando aí a circunstância dada pelo advérbio, porque eu trago contextualizado pra eles, quando eles precisarem de adjunto já é algo muito natural. [...] é como uma gincana mesmo, para eles tentarem completar aquela oração (Professor A)

Esse caminho que vai da regra gramatical e do ensino metalinguístico para o treino posterior com frases demonstra que o texto ainda não orienta as práticas com a linguagem. Esse movimento corrobora o que Geraldi (2013) apresenta quando problematiza que o ensino parte da noção metalinguística, que já vem pronta, seguida de exemplos e exercícios de fixação e repetições que serão cobradas em provas. Por conta dessa lógica, o aluno pode ter a sensação de que não sabe português, mesmo sendo um falante da língua. Entretanto, ainda que exista esse movimento bastante tradicional no ensino de gramática, o docente revela uma preocupação em promover uma atividade lúdica e interativa em torno desse exercício e uma preocupação em contextualizar o conteúdo trabalhado de modo ativo junto ao estudante. Outro exemplo de trabalho com a análise linguística pode ser visto a seguir:

vamos supor, eu quero trabalhar coesão e coerência, [...] as vezes eu trago o texto fatiado, para que eles vissem os mecanismos de coesão que eu tava falando pra eles, de coesão referencial e sequencial (Professor A)

Observa-se, na fala, que primeiramente o assunto “coesão e coerência” é trabalhado pelo professor para, em momento posterior, os alunos perceberem como esses mecanismos operam dentro do texto. Também houve menção de uma atividade interativa de trazer partes recortadas de um texto para que o conteúdo trabalhado tenha um maior sentido ao aluno. Quando solicitado a dar mais detalhes desta atividade, o docente apresenta uma forma de avaliar a aprendizagem:

¹¹ Espuma Vinílica Acetinada (EVA): é a sigla de *acetato-vinilo de etileno*, muito usada para artesanato, produtos infantis, material escolar.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Espuma_vin%C3%ADlica_acetinada

depende muito do objetivo porque... assim... durante a sala de aula uma forma de... vou dar um exemplo, do texto fatiado aí, tô querendo cobrar coesão e coerência, eu vejo se eles conseguiram estabelecer, conseguiram perceber as ideias estabelecidas no texto (Professor A)

Apesar do uso do verbo “cobrar”, ainda tão frequente dentro da temática da avaliação, e do movimento que parte da gramática e vai em direção ao exemplo, percebe-se certa preocupação do docente em avaliar, em aula, o que foi compreendido pelos alunos acerca do assunto trabalhado. Nota-se que o docente tem clareza do objetivo da atividade e de sua avaliação e há a presença de um critério avaliativo durante sua observação. O próprio instrumento de ensino, no caso o texto, promove também uma reflexão avaliativa por parte do professor durante a atividade. Essa indissociabilidade entre os processos de ensino/aprendizagem e de avaliação aparece poucas vezes nas falas obtidas.

3.2 Concepções de Aprendizagem

Durante a entrevista, os profissionais revelaram algumas de suas concepções sobre a própria finalidade do processo de ensino/aprendizagem que desempenham em sala de aula:

uma fala que eu costumo ter com eles assim: “só você vai dizer o que você quer, se você vai dizer se você vai querer aquele, sem desmerecer ninguém, mas só você vai dizer se você vai querer ser aquele que carrega a sacola ou o dono da sacola, então, eu procuro criar esse lado com o aluno, dele entender que eu sei perfeitamente da onde ele vem, o que ele passa, o que acontece lá atrás e só depende dele, não depende de mim, estou ali apenas como um canal que ajuda ele a chegar em algum lugar, a chegar onde ele queira (Professor P)

Este profissional faz uma divisão social em sua fala entre “o que carrega a sacola” e “o dono da sacola” como se o aluno devesse escolher a qual grupo social deseja pertencer. A educação é vista, aqui, como fator de ascensão social, sucesso financeiro e, até mesmo, poder sobre aquele que não estudou. Esta fala traz uma possibilidade de reflexão junto ao aluno acerca da estrutura social em que vive e a finalidade da educação que recebe, mas aporta uma valorização ao “dono da sacola”, se afastando de uma problematização crítica sobre as condições dos menos favorecidos e

das relações de poder presentes na sociedade, conforme ditam as ideias de Paulo Freire (1987).

Entretanto, o trecho também coloca a figura do professor como mediador no processo educativo e a tentativa de estabelecer uma parceria com o estudante por meio da compreensão de sua realidade. Nota-se que existe, ainda, a intenção de se criar uma autonomia na gestão da aprendizagem. Davis, Nunes e Nunes (2005) apresentam a necessidade de se construir uma cultura do pensar em sala de aula que proporciona esse protagonismo na gestão da própria aprendizagem e possibilita que o estudante seja capaz de gerir uma tarefa, assim como avaliá-la, corrigi-la e regulá-la, caminhando em direção ao pretendido.

Outro trecho que também aborda uma visão acerca do propósito do processo de ensino/aprendizagem é apontado pelo docente M:

mas acabou pesando a questão social que era que a P falou... o mundo não vai passar a mão na cabeça dele, então pesou mais forte isso em mim nesse momento[...] porque eu falei “não, ele vai ficar com a nota dele, senão eu não ensinei para ele e é meu papel também ensinar ele a ter responsabilidade, as coisas, entendeu, assumir”. (Professor M)

Este trecho apresenta uma situação em que o docente relata certo conflito em relação a alterar a nota de um aluno que tinha um comportamento ruim. A fala retrata a preocupação do professor sobre as dificuldades impostas pelo mundo e a educação como forma de preparar o estudante a ter responsabilidade por seu comportamento por meio de uma punição na forma de nota. O docente mantém a nota baixa e não relata proporcionar uma reflexão problematizadora junto ao aluno acerca das consequências de seu comportamento em relação ao coletivo ou à própria vida do estudante. Tampouco possibilitou que o aluno pudesse experimentar novas formas de agir mediadas ou orientadas pelo docente.

Zanella (1994) considera que a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem é um processo de apropriação de conhecimentos historicamente construídos a partir das interações sociais, já que o indivíduo é um sujeito ativo e, portanto, capaz de transformar a realidade e não apenas reproduzi-la. A punição imposta, neste caso, não necessariamente ensina ou possibilita a construção de novos comportamentos, apenas traz um caráter de “acerto de contas”.

Ao detalhar suas perspectivas sobre o processo de ensino/aprendizagem, os professores também revelam suas concepções de aluno. Os sujeitos participantes

assumem diversas posturas ao falar dos estudantes ao longo da entrevista e, por vezes, utilizam termos para designá-los.

mas os meus alunos, eles já chegam no Fund II meio sem estímulo, não sei, desmotivados. Sem querer, sem perceber que ele não pode fazer parte do, da maioria, eles não têm que fazer parte da maioria e sim da minoria porque a minoria é que quer estudar, a minoria que quer melhorar e a gente tem que transformar em maioria né? (Professor E)

O professor E define seus alunos como “desmotivados” e comenta que apenas a menor parte deles tem desejo de estudar e melhorar. Neste trecho, pode-se retomar as ideias de Patto (2013), quando o aluno é culpabilizado como detentor do problema educacional. O fracasso repousa na figura do aluno e não nas práticas desenvolvidas ou nas características da instituição. Essa visão depreciativa do estudante pode ser exemplificada nestas duas outras falas:

parecem um bando de ratinhos (Professor P)

eles correm que nem ratinho (Professor M)

Nota-se que o termo “ratinho(s)”, utilizado ao fazer referência ao estudante revela uma visão depreciativa, além de ilustrar mais uma situação em que o aluno é depositário de um discurso violento. Além disso, a fala do professor denuncia tratamentos que o aluno recebe em tom de ameaça vindo de professores:

eles chegam muito amedrontados, né, porque eles foram de uma certa forma amedrontados, “Ah, se você não passar na ETEC[escola técnica estadual] vai para o Kaiky[escola estadual], viu? Se você não for bonzinho, você vai lá para a rede Estadual” e eles chegam marginalizando muito a escola de periferia, achando que só o Padre Simon e o Bertha [escolas estaduais] é que vão ser bons caso eles não entrem no IF [Instituto Federal] e na ETEC e aí eles percebem que os profissionais são os mesmos, tão bons quanto e que eles podem desenvolver coisas maravilhosas em qualquer lugar que eles estejam. (Professor P)

Esse trecho denuncia mais práticas violentas e autoritárias dirigidas ao aluno em tom de ameaça, caso não sejam aprovados em escolas técnicas (ETEC e IFSP) de Ensino Médio, reiterando a lógica excludente que entende que um sistema educacional de qualidade é para poucos. O sentimento apresentado é o de medo e existe uma depreciação da escola estadual Kaiky, localizada na região periférica da cidade em

detrimento das escolas, também estaduais, localizadas no centro (Padre Simon e Bertha), que são consideradas de melhor qualidade na fala. Salienta-se que a escola analisada nesta tese também é pública e localizada na periferia e somente oferta ensino até o nono ano, sendo compulsória a transferência dos alunos a outra instituição para continuidade no Ensino Médio.

A fala demonstra que o docente compreende a existência de um tom de ameaça dirigido ao aluno e expressa que os profissionais são os mesmos nos diferentes tipos de instituição, seja central seja periférica, e que pode haver um bom trabalho educativo mesmo fora de instituições almejadas e tomadas como padrão de qualidade. Neste momento, o profissional valoriza o trabalho desenvolvido pelos educadores e instituições de ensino.

No entanto, o termo “bonzinho” é relacionado à aprovação em tais processos seletivos, em oposição ao aluno não aprovado que chega “marginalizado” na escola de periferia. Esses termos outorgados ao aluno e às escolas revelam resquícios de um cenário educativo autoritário e excludente.

Ademais, a escolha dos adjetivos utilizados para se referir ao aluno, que deveria ocupar lugar de parceria com o docente e de centralidade em todo o processo educacional, aporta tonalidades depreciativas:

o moleque, por pior que seja, nesse momento não tem acesso à tecnologia, ou tem dificuldade com tecnologia né, fica difícil nesse momento cobrar do cara né. (Professor M)

Esse uso de termos pejorativos como “moleque” e “cara” para referir-se ao estudante podem indicar julgamentos subjetivos que acabam se manifestando no “perfil de aluno” usado para avaliá-lo:

mas assim, questão de nota, sempre é um trabalho, tem aluno que você já sabe que nota vai dar pra ele. (Professor E)

Percebeu-se que o perfil do aluno relatado pelo docente foi diversas vezes citado como critério avaliativo pelos entrevistados. A questão da nota aparece de modo pré-determinado a depender do julgamento subjetivo do “perfil do aluno” e é concebida como algo a ser dado ao aluno e não como expressão de um conceito dentro de um espectro progressivo de aprendizagem. Inclusive tal perfil de aluno cria uma noção de aluno bom e aluno ruim, que pode ser definido na fala a seguir:

eu tenho uma sala que tem duas alunas que participam de tudo, que faz tudo, que sabe tudo, presencialmente, [...], que já são alunas assim que participavam incondicionalmente de qualquer coisa que você colocasse ali [...]. Se você tinha alguma dúvida sobre algum aluno, tipo assim, ter certeza se esse aluno realmente é participativo ou não, se esse aluno leva a coisa a sério ou não, será que ele está me enganado? Sim, ele está te enganando, ele não é participativo, ele não tá participando né assim como eu tenho um aluno que na sala de aula presencial ele não participava em nada, ele só tumultuava, mas a mãe dele é professora e agora lá na casinha dele ela tá tentando mandar ele fazer... (Professor P)

A fala de P se refere à alteração do ensino presencial para o ensino remoto provocada pela pandemia de Covid-19 e, de maneira indireta, apresenta perfis de alunos que se mantiveram apesar da modalidade de ensino oferecida. O docente apresenta o perfil de aluno bom definido por “participar de tudo, fazer tudo, saber tudo” e, atrelado a essa ideia, tem-se o uso da expressão “incondicionalmente de qualquer coisa que você colocasse ali”. Essa noção carrega um sentido de passividade e de submissão do aluno visto como ideal. Em contraposição, o aluno ruim é visto como aquele que tumultua, que não participa, que engana.

A fala também toca na questão da dúvida sobre o perfil do aluno, ou seja, se ele é participativo ou não, se leva a sério ou não. Esta é uma preocupação na hora de avaliar quando o critério se baseia no perfil pessoal do estudante, pois o julgamento acaba sendo em cima de suas características observadas subjetivamente.

Aliás, à medida que os professores discorriam sobre seu trabalho, notou-se que houve bastante menção às práticas de ensino e pouca menção às práticas avaliativas, uma vez que não estava explícita a relação indissociável entre essas esferas na pergunta inicial da pesquisadora. Como este é o foco desta tese, foi feita a pergunta: “Como vocês avaliam?” A pergunta foi construída de maneira genérica para não direcionar o docente a falar da avaliação da pessoa do estudante ou da atividade que ele faz ou mesmo da situação acadêmica como um todo. A partir desse questionamento, os professores começaram a relatar diversas situações avaliativas que foram categorizadas como Concepções de Avaliação.

3.3 Concepções de Avaliação

As categorias de análise anteriores focaram as escolhas metodológicas de ensino/aprendizagem usadas em sala de aula pelos docentes entrevistados. Como esta tese concebe a indissociabilidade entre esses processos de ensino/aprendizagem e de avaliação (FERNANDES, 2008), questionou-se como essa relação aparece nas concepções docentes. Em alguns momentos, houve menção acerca de uma perspectiva processual e reguladora da avaliação, como esta:

A avaliação, na verdade, é um processo para saber se ele tá alcançando, se ele tá entendendo né, o conteúdo que nós estamos vendo ou não. Eu entendo que a avaliação é um processo que não serve só pro aluno, serve pra mim também, porque muitas vezes, a gente acaba precisando se reorganizar, às vezes, você acha que deu uma excelente aula, nossa, dei um show, tá tudo ótimo, maravilhoso e aí quando chega o momento, por exemplo, de uma avaliação formal, eles se confundem ou é o momento assim de reforçar aqueles conteúdos com eles (Professor A)

No trecho selecionado, o docente relata sua concepção sobre avaliação como processo regulador do trabalho docente e a serviço da compreensão do aluno. Esse conceito se relaciona, inclusive, com a possibilidade de retomar conteúdos e ser mais uma oportunidade de aprendizagem. A fala também traz um caráter diagnóstico do que o aluno aprendeu até determinado momento e os próximos passos de ensino que o professor construirá a partir dessa investigação. Também há a distinção entre a avaliação nomeada como “formal” que se refere a uma avaliação somativa, possivelmente, e a avaliação processual realizada durante os momentos educativos em sala de aula, com caráter mais formativo. É possível notar que o docente compreende os limites de uma avaliação “formal”, que somente são resolvidos se observado o processo avaliativo como um todo. Essa ideia de avaliação do docente A foi detalhada neste outro trecho:

É uma responsabilidade e aí eu tento tirar esse caráter “olha, a prova vale tudo isso”, pera aí, a gente passa a maior parte do tempo em sala de aula fazendo... porque é um processo avaliativo, você consegue notar nitidamente a evolução do aluno nesse tempo e aí eu acho muito injusto colocar a avaliação, “olha o que vale mesmo é esse dia aqui”... não tava bem em casa, brigou com alguém ou tá triste com a paquerinha, namoradinho ou tá com dor de cabeça ou simplesmente tá com sono, foi dormir tarde, então a gente sabe que problemas, eles podem acontecer e nós temos os alunos que são auditivos e são ótimos na oralidade, mas quando vão colocar no papel, têm dificuldade de fazer isso, às vezes, a cabeça dele é muito lógica, muito rápida e quando vai escrever, que é um processo devagar, ele tem dificuldade, então precisa ser diversificado, né?(Professor A)

Observa-se que o docente demonstra ter consciência da responsabilidade de uma avaliação e compreende que o processo avaliativo não se restringe ao instrumento “prova”, como foi historicamente concebido. Inclusive há uma crítica ao peso que é dado a este instrumento em detrimento de todo um acompanhamento diário do processo de ensino/aprendizagem.

Assim como explicitam Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021, p. 12), a fala do professor revela uma postura ética no fazer avaliativo, já que toda avaliação é inevitável no meio escolar, mas pode considerar a singularidade das situações e pessoas com objetivo de atenuar efeitos discriminatórios e excludentes.

Apesar do termo “avaliação” ter sido usado como sinônimo de “prova”, o professor apresenta, em suas falas, o caráter processual desta avaliação e a preponderância em se avaliar a evolução que o aluno apresenta em detrimento do desempenho demonstrado apenas no momento de aplicação do instrumento. Ressalta-se, também, que o docente valoriza a diversidade de formas avaliativas a depender das características do aluno e revela compreensão acerca de variáveis externas que podem influenciar os resultados de uma avaliação somativa, como salientam Depresbiteris e Tavares (2017).

Embora haja a concepção de avaliação como um processo contínuo, também está presente, na fala dos professores, certa confusão acerca do objeto a ser avaliado. Observa-se que o que foi avaliado, na fala abaixo, não é a tarefa, e sim o comportamento do aluno:

O cara que estuda, ele estuda no presencial e estuda remoto. O que é preguiçoso, idem, é preguiçoso remoto, presencial. Avaliação do comportamento dele é mínima, mínima. Eu não tive surpresa nenhuma, o comportamento se repete, né. (Professor M)

No exemplo citado, o termo avaliação veio atrelado à ideia de comportamento e não de aprendizagem. O juízo de valor atribuído ao aluno por meio do adjetivo “preguiçoso” revela que o objeto avaliado não é a aquisição de alguma aprendizagem desenvolvida por meio de um processo de ensino e sim, uma característica comportamental do sujeito, percebida subjetivamente, inclusive.

Observou-se que o conceito de avaliação ainda esbarra na noção de instrumento de poder e arbitrariedade citado por Alves e Cabral (2015) em seu artigo, quando relatam esta prática ao longo da história da educação. Essa arbitrariedade na prática educativa pode ser observada também nessa história relatada como exemplo pelo docente em questão:

o ano passado aconteceu uma situação assim. A nota do oitavo ano é a nota que eles vão usar lá na para ingressar na Federal e ETEC e uma aluna minha exemplar, maravilhosa, eu deixei a menina eu acho que com 8 e ela veio questionar comigo lá no nono ano, quando ela foi pegar o histórico lá. Ela questionou comigo, na hora eu pensei “vai reclamar de barriga cheia e não sei o que”, mas depois eu pensei, “meu, a menina é 10 cara, como que você me deixa essa menina com 8?”, porque eu sou meio... eu falei, eu sou meio durão, então, para não relaxar, para não se sentir “o cara”, às vezes eu seguro um pouco os bons, entendeu, mas eu falei, “meu você é louco”, agora tem criança que não tem a capacidade que essa menina tem, vai me chegar com um 10 e vai passar na frente dela. O que eu fiz? Fui na direção e falei “eu erreí, eu quero mudar a nota dessa menina”. Quando eu falei o nome da menina, na hora, a diretora falou “M, vamos mudar agora” e ela conhece a menina. Certo, mudamos, resolvemos, tudo bem. Eu tenho um aluno, eu converso com ele até hoje né, a gente troca ideia, a gente analisa texto pelo whatsapp tal, só que no oitavo ano, ele ficava com fone de ouvido, ele não se interessava na aula, para você ter uma ideia, a mãe dele me chamou a atenção porque eu deixei ele acho que com 8 de média no bimestre e a mãe falou “pro, você tá passando a mão na cabeça do B. porque eu sei o que o B. tá aprontando com você, porque ele assume o que ele faz”, aí beleza. Ele veio quando essa menina questionou a nota, ele veio e também e questionou a dele e eu falei, “você não, negão, você vai assumir a tua nota baixa. É uma lição para você levar para a vida porque você tinha que ter noção dos riscos que você tava assumindo, você foi um puta aluno no nono ano, porque no oitavo você foi daquele jeito? Quantas vezes eu conversei com você, quantas vezes eu te chamei, esclareci, expliquei, você vai assumir essa nota sim”. Quando eu deito a cabeça no travesseiro, vem na minha cabeça, “poxa, mas o B. é excepcional”, aí fiquei tentado a ir lá mudar a nota do moleque, mas acabou pesando a questão social que era que a P falou, o mundo não vai passar a mão na cabeça dele, então pesou mais forte isso em mim, nesse momento, entendeu, porque eu falei “não, ele vai ficar com a nota dele, senão eu não ensinei para ele e é meu papel também ensinar ele a ter responsabilidade”, as coisas entendeu, assumir, mas deu tudo certo porque ele tá no Liceu (Professor M)

Este longo trecho da entrevista apresenta uma situação avaliativa baseada na punição do mau comportamento do aluno. Primeiro, a avaliação fornece uma forma de controlar os bons alunos e, na sequência, se revela como punição para um comportamento considerado ruim. Esse instrumento de controle vem sob a roupagem de uma postura rígida e exigente do professor manifestadas na expressão “sou durão”,

entretanto não vem atrelada ao diagnóstico de problemas de aprendizagem nem como forma de auxiliar o aluno a aprender mais e melhor. Pode-se deduzir, também, uma ausência de critérios quanto à sua utilização, já que os alunos foram avaliados de forma diferente dependendo do comportamento que tinham na sala de aula, o que trouxe consequências e até um sentimento de culpa posterior do próprio docente. Por fim, a finalidade da avaliação acima aparece como meio de ensinar o aluno a refletir sobre seu comportamento, o que também pode ser uma forma de reflexão metacognitiva, mas não aparece como elemento constitutivo do processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Como consequência, nota-se que o comportamento dos alunos foi determinante para a diferença de notas e, dessa forma, também definiu o futuro ingresso ou não dos alunos na instituição federal de ensino médio, que utiliza a nota do boletim como processo seletivo.

Pode-se supor que, no caso relatado, houve problemas nos princípios éticos da prática avaliativa (QUEVEDO-CAMARGO; PINHEIRO, 2021), dentre eles, a falta de imparcialidade e equidade, pois houve influência de elementos externos como comportamento na avaliação dos estudantes. O efeito retroativo também foi expressivo, uma vez que a avaliação provocou consequências maiores na vida dos envolvidos. O próprio docente foi impactado emocionalmente pela ausência de critérios, pois relatou peso na consciência, conflito e sofrimento pessoal.

Além da sensação de injustiça relatada, quando detalharam o tema da avaliação, especificamente a construção da nota, os docentes expressaram outros sentimentos negativos e dificuldades a respeito. O termo “avaliar” é ainda relatado como algo penoso dentro das atribuições docentes, como citado abaixo:

Para mim, um suplício, para mim é horrível (Professor M)

Para nós é um suplício, M. (Professor P)

Os termos “suplício”, “horrível” e a concordância de ser uma atividade desagradável não só ao docente de modo individual, mas ao coletivo de profissionais é algo que merece destaque e precisa ser considerado. Esses sentimentos negativos suscitados pela atividade avaliativa são pormenorizados na fala de M, a seguir:

Eu sou péssimo, sabe por quê? Para mim, tudo o que eles fazem é lindo, então... é claro, a questão gramatical tudo bem né, você faz a correção e tal, mas a história, a ideia em si né, eu perdoo muito os erros, a questão da coesão, eu perdoo tudo, porque para mim, tudo é muito bom, eu sinto dificuldade na correção do texto, com isso, entendeu, e eu tomo muito cuidado assim quando vou dar a devolutiva porque tenho medo de desestimular, entendeu, a minha crítica sempre é bem branda assim, eu sou bem bonzinho com isso, eu tenho que admitir isso, porque eu tenho medo de que eles se decepcionem, então eu sou mais assim, sou mais calmo entendeu, eu aponto algumas coisas, mas no começo eu riscava muito e riscava e marcava e fazia flecha e fazia balão, agora, eu sou mais tranquilo nisso, porque eu acho que pode atrapalhar, eles podem ficar chateados mesmo né e isso ele vai dizer “ah, já que eu não consigo e ele acha que nada tá bom, então eu não faço né ou então faço de qualquer jeito”, então eu...mas acho que tenho que trabalhar isso, essa é uma certa deficiência minha, eu devia ser mais ruizinho com isso. (Professor M)

O docente M revela explicitamente sua dificuldade em avaliar a produção textual do aluno e qualifica sua atuação como “péssima”. A avaliação, aqui, é sentida como instrumento para apontar erros e defeitos. Em oposição a essa ideia, o profissional relata que o produto de seus alunos é “lindo”, além de compreender a avaliação textual como uma prática higienista, que busca “limpar” o texto de erros gramaticais (PASSARELLI, 2012b). Essa postura normativa faz o professor querer dar conta de muitos problemas de escrita num único momento, o que pode gerar frustração para ambas as partes, conforme as ideias de Passarelli (2012a).

O uso do verbo “perdoar” demonstra um caráter ofensivo do erro, como se fosse algo pecaminoso. O trecho, ainda, revela que o erro não é visto como possibilidade de regular o processo de ensino/aprendizagem e de auxiliar o aluno no caminho rumo à aprendizagem. Não existe uma perspectiva processual com as etapas de produção de texto e a avaliação é concebida, neste caso, como uma “crítica” que fere o aluno e o desmotiva porque só sinaliza problemas e não mostra caminhos, ao contrário, é vista como apontar, riscar erros gramaticais e fazer balões.

O docente revela, no entanto, compreensão da necessidade em se fazer uma devolutiva ao aluno e expressa “tomar cuidado” com a forma que a avaliação chega a ele e o quanto pode impactá-lo negativamente. Quanto a isso, Black *et al.* (2018) orientam que é mais significativa a natureza do comentário do que sua quantidade, no entanto, deve-se priorizar uma devolutiva detalhada e baseada em critérios que

possibilitem o entendimento dos objetivos do trabalho e de sua qualidade. A “dificuldade na correção do texto”, expressa por M, talvez aponte para uma ausência de clareza de tais objetivos e critérios ou a necessidade de uma tábua de correção textos, o que dificulta na hora de construir uma devolutiva assertiva da atividade.

O avaliador, aqui, é entendido como alguém maldoso, “ruizinho” cujo oposto seria o docente “bonzinho”, mostrando que não apenas o aluno é julgado pessoalmente, mas também o docente, por meio de sua forma de avaliar. Os termos “calmo” e “tranquilo” tocam na maneira como o avaliador se enxerga, quando assume uma postura mais cuidadosa e consciente das consequências de seu fazer avaliativo na vida do aluno.

A reprodução da fala do aluno dentro da fala docente demonstra o avaliador como alguém impiedoso e que acha que “nada está bom”. A “crítica branda” que evita mostrar ao aluno os problemas detectados e orientar o trabalho docente é construída em torno do medo da decepção e como algo que atrapalha o ensino. Muito provavelmente isso ocorre, pois, os erros não estão sendo utilizados como motor do processo de ensino/aprendizagem. Black *et al.* (2018) salientam que deve-se planejar a devolutiva como parte integrante do processo mediado de ensino/aprendizagem e, talvez, este ponto merecesse maior atenção no processo relatado. Entretanto, M tem consciência de sua deficiência nesta seara e exprime que tal ponto deve ser mais trabalhado, fato este que poderia ser levado em consideração pelos formadores da escola, já que é uma necessidade sentida por alguns professores.

A presença de sentimentos negativos em torno da tarefa de avaliar corrobora a tese apresentada por Alves e Cabral (2015), quando apresentam situações historicamente construídas de violência, humilhação e arbitrariedade em relação à avaliação no próprio percurso de escolarização do professor e que, muitas vezes, acabam sendo reproduzidos ou incorporados nas práticas cotidianas de seu trabalho. Junto aos sentimentos negativos, os docentes revelam uma percepção de conflito em torno da tarefa de avaliar:

eu entro naquele conflito, “meu Deus, o que estou fazendo na educação?, eu tô no lugar errado?”, porque isso não dá pra mim, eu não consigo fechar os olhos para tudo, tá, eu tô dentro de um processo, então algumas vezes eu sou obrigada, por todo o contexto, a fingir que o seis é um sete o que me dói bastante, então a gente tem que mapear, trabalhar com avaliação, a gente mapeia né, dentro disso aqui dentro desta sala, o cinco tem um peso, o dez tem outro peso, o quatro... o que não vale para outra sala e é dentro da realidade de cada um, tem que estabelecer pesos e medidas diferentes, o que é muito ruim, porque lá fora o peso e medida vai ser um só para todos eles. (Professor P)

Na fala acima, novamente os sentimentos de conflito e dúvida aparecem relacionados à prática avaliativa e a expressão “isso não dá para mim” revela o quão penoso é, para o profissional, encarar esta tarefa que é atribuição obrigatória de seu cargo, inclusive.

Percebe-se, ainda, que o termo avaliar é entendido como “mapear” e “processo” e traz a ideia de investigar o que o aluno sabe, inclusive por meio de um percurso individual que compreende a “realidade de cada um”. No entanto, o uso de pesos e medidas diferentes pode indicar certa subjetividade na atribuição de notas em função do tipo de aluno ou de sala em questão e não em torno de critérios previamente definidos e compartilhados com o estudante. O docente revela que é ruim ter pesos e medidas diferentes na avaliação, pois é necessário preparar o aluno para o mundo, que é um local que não compreenderá suas necessidades individuais e seu contexto.

A avaliação também vem atrelada à ideia de “fechar os olhos para tudo” como se o avaliador não pudesse encarar o erro do aluno e fosse “obrigado” a alterar a medida a depender do estudante. Um termo que chama bastante a atenção é o uso da expressão “fingir que o seis é sete”, o que revela que as notas possuem valores e pesos diferentes a depender do destinatário. O docente revela que esse fingimento “dói bastante” como se estivesse contrariado em fazê-lo, talvez porque compreenda que os números não correspondem a uma medida justa e igualitária, mas sim, devem se adaptar a fatores externos. A medida acaba sendo subjetiva e não traduzindo uma situação observável concreta de onde o aluno se encontra no processo de aprendizagem.

Apesar da subjetividade, o docente tenta levar em conta um aspecto processual dentro do que o avaliado apresenta para alterar sua medida e compreende um percurso mais individualizado na cena educativa. Ressalta-se que a avaliação, contudo, é vista de

maneira quantitativa e sem perspectiva de ser utilizada em favor da aprendizagem. Essa perspectiva também aparece nesta outra fala:

Eu acho que nós... eu falo assim, que se nós formos avaliar realmente, fazer uma avaliação, vai ser terrível, então, a gente tem que corrigir o texto como o M falou, tentando não desestimular o aluno, não apontando aquilo que é necessário apontar (Professor P)

A fala acima evidencia a crença do docente P de que uma avaliação verdadeira seria “terrível” caso fosse feita, pois teria consequências ruins. Para não desmotivar o aluno, P revela a preocupação com tais efeitos na vida do estudante e procura não “avaliar realmente”. O docente tem consciência das consequências que a avaliação pode gerar na vida do aluno e desiste de exercer seu papel avaliativo. Porém demonstra a preocupação de não desestimulá-lo frente à tarefa de escrever, como explicita Passarelli (2012a).

O termo avaliação é visto como “corrigir o texto” ou sinalizar erros e não necessariamente ajudar o aluno a superar esses erros. Percebe-se que o docente não se vê no lugar de quem auxilia o aluno a resolver os problemas evidenciados pelo texto nem no lugar de quem ensina a partir dos erros encontrados.

O docente não estabelece uma ação dialógica no processo avaliativo nem um papel mediador entre aluno e objeto de conhecimento. Ele somente detecta e aponta erros sem o uso de uma tábua de correção para uma devolutiva ao estudante ou o acompanhamento das etapas de construção do texto. Além disso, somente está sendo considerado o texto-produto e não o texto-processo. A avaliação, aqui, também não aporta perspectiva processual e o erro não é fonte de aprendizagem ou reflexão reguladora.

Outra dificuldade em avaliar pode ser verificada no exemplo a seguir:

infelizmente a nota para mim é um sofrimento, bem difícil essa parte de avaliar aí...dar a nota (Professor E)

A fala de E retoma a dificuldade em torno do fazer avaliativo e compreende essa ação como “dar a nota”. Nota-se que os termos “sofrimento” e “difícil” são utilizados em tal confissão. Infere-se que a dificuldade pode estar relacionada à ausência de clareza quanto às funções, objetivos e critérios da avaliação. Dar nota é, conforme Perrenoud (1999), a função de certificar aquisições em relação a terceiros ou fornecer informações acerca do que o aluno sabe até o momento. No entanto, sabe-se que a nota

pode apenas traduzir um mínimo exigido para passar para a próxima fase, ou mesmo, ser uma expressão de aquisição global de uma habilidade.

Dito isso, a dificuldade expressa em torno da função avaliativa de “dar nota” pode estar relacionada com aspectos subjetivos não tão claros ao docente, que percebe esta atividade como difícil. Como as concepções de avaliação ditam as práticas avaliativas tanto em contexto remoto quanto presencial, esses sentimentos negativos aparecem em ambas as situações. Mais um exemplo de sentimento negativo em torno de dar nota pode ser visto a seguir:

A avaliação... eu sofro com avaliação, seja presencial ou remota, avaliação pra mim é horrível, esse negócio de dar nota pra mim é horrível, né, de qualquer forma eu acho que tô sendo injusto, eu sempre sofro com isso (Professor M)

Neste trecho, o docente M revela um sentimento de insatisfação em torno da construção do conceito final do estudante. Novamente termos como “sofrimento” e “horrível” emergem em torno da avaliação. A construção da nota também é relatada com pouca clareza quanto a seus critérios e objetivos. A avaliação, além disso, é encarada de forma bastante pessoal também e suscita o sentimento constante de injustiça. Percebe-se, até mesmo, uma confusão de papéis em torno dessa atividade:

é a questão do pai né, quando meu filho era pequeno, dois, três anos, eu olhei pra ele e falei: “o que eu tô fazendo com essa criatura, né? Eu tô ensinando? Eu tô educando? Quando eu dou bronca? Quando não dou uma palmada? Eu tô fazendo certo? Se eu não faço, eu acho que tô sendo complacente. Se eu faço, eu tô sendo rígido”. Então pra mim, na educação é a mesma coisa. “Tô avaliando corretamente? Eu tô sendo complacente? Eu tô passando a mão na cabeça? Ou eu tô sendo rígido demais, tô cobrando demais esse moleque?” Então pra mim é um drama de qualquer forma, a avaliação. (Professor M)

O excesso de subjetividade e a presença de dúvidas em torno da avaliação estão ligados à confusão de papéis em torno da prática avaliativa. Além disso, nota-se falta de clareza quanto à função que a avaliação tem de regular o processo de ensino/aprendizagem e ajustá-lo às necessidades dos alunos. A fala apresenta, também, falta de clareza quanto à finalidade da avaliação, quanto a seus critérios e objetivos, o que dá margem para essa subjetividade e, até mesmo, um sentimento traduzido como “drama”.

Observa-se que a avaliação é colocada com centralidade na figura do professor, que se nomeia como “rígido”, “complacente”, aquele que “passa a mão na cabeça”, mas não vem vinculado ao processo de ensino/aprendizagem nem às características da tarefa solicitada com critérios e objetivos de aprendizagem. Novamente existe uma preocupação do profissional acerca do peso e das consequências da avaliação. Mais exemplos de subjetividade e confusão de papéis em torno da avaliação podem ser encontrados a seguir:

Então, pra mim, também é um sofrimento porque a gente acaba estendendo os laços, não sei se é por causa que sou mulher, se é materno acho que a gente, todo mundo, o lado maternal e paternal acaba também levando em conta, cada um tem sua realidade (Professor E)

a gente consegue com tão pouco fazer tanto e consegue assim é ser tudo né, tudo aquilo que acabam nos atribuindo mesmo, ser pai, psicólogo, médico, a babá, o que passa conhecimento e tudo e dentro disso a gente vai (Professor P)

No primeiro excerto, o “sofrimento” reaparece e a confusão de papéis expressa pelo “lado maternal” acaba esbarrando nos critérios avaliativos. Na segunda fala, outros papéis como “pai, psicólogo, médico e babá” acabam sendo relacionados ao ofício docente e este, especificamente, é definido como “o que passa conhecimento”.

Em ambos os casos, infere-se que há interferência excessiva da subjetividade na prática de sala de aula e certa ausência de clareza quanto ao papel docente e quanto às suas funções avaliativas em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Quando não há clareza quanto às funções e critérios da avaliação, o docente, muitas vezes, utiliza sua subjetividade para exercer a tarefa avaliativa, mas isso o deixa inseguro e com dúvidas.

Além disso, a subjetividade reaparece como critério avaliativo sendo traduzido como “perfil”. Na fala a seguir, o docente expressa que sua avaliação varia a depender da sala ou do aluno:

Não é nem de sala pra sala, varia de aluno para aluno, é assim eu analiso muito o perfil mesmo de cada um, sabe eu vejo assim, o menino que tem toda uma dificuldade não sei o que, mas de repente ele conseguiu um pouquinho a mais, eu percebi que ele deu uma crescida, isso eu acabo analisando na nota dele ou o contrário, aquele que eu sei que é maravilhoso e tá meio...meia boca sabe, quando você percebe, também isso vai refletir na nota dele é mais ou menos por aí que eu costumo trabalhar, mais a nível individual mesmo, acho que é isso. A dificuldade é, por exemplo, quando você pega uma turma nova e você não conhece os meninos, aí no começo é difícil né, porque até você entender quem é aquele cara, aí a dificuldade é bem maior (Professor M)

Por esta fala, o “perfil do aluno” é novamente utilizado como critério avaliativo, o que acaba interferindo na “nota”. O docente revela a preocupação de avaliar o percurso individual do estudante, bem como sua evolução, mas relata novamente o sentimento de “dificuldade”.

Um problema citado é que, quando não se conhece esse aluno, o professor fica sem critérios para analisar a produção, já que não há menção de uma avaliação diagnóstica no início dos trabalhos anuais. Isso mostra que a subjetividade nos critérios para o julgamento da qualidade das tarefas não garante um bom diagnóstico dos problemas que os alunos apresentam. Além disso, o próprio termo “perfil de aluno” já aporta certa estigmatização dos alunos dependendo de suas características e de seu comportamento em sala, trazendo à tona, mais uma vez, a avaliação como instrumento de arbitrariedade.

No ato de avaliar, resgatando as ideias de Scallon (2015), a subjetividade do avaliador não é anulada e o conhecimento prévio de um aluno, favorável ou não, sua preferência em vista de certas características de uma produção, a posição de uma prova na pilha de produções a avaliar, a severidade ou a indulgência própria a cada avaliador são alguns dos fatores frequentemente difíceis de controlar. Mas, para minimizar tal subjetividade, poderiam ser feitas fichas de avaliação descritivas ou a simples definição prévia dos critérios que serão utilizados para correção. No entanto, tal ausência de critérios pode gerar sentimentos conflitivos de insegurança quanto à tarefa de avaliar, que são compartilhados na fala abaixo:

Então, eu comentei esses dias com a colega e ela falou: ai, M, eu também. Foi quando a gente foi fechar o primeiro bimestre eu falei, N., tô desesperado, ela falou: então somos dois, porque eu não tenho ideia de como eu começo isso, né? Então, segui muito essa questão do que eu conheço deles, né, porque eles apresentaram. Os que me apresentaram aquela coisa básica, mínima, né, teve lá o 6 dele né. Como que eu vou dar, o moleque por pior que seja, nesse momento não tem acesso à tecnologia, ou tem dificuldade com tecnologia né, fica difícil nesse momento cobrar do cara, né (Professor M)

A fala faz referência ao momento de transição para educação remota e expõe, de maneira clara, a dificuldade relatada por professores em torno da tarefa avaliativa, que acaba se concretizando no sentimento de desespero. Este sentimento, compartilhado com outros professores, demonstra a segurança do profissional abalada por ter seus critérios avaliativos revistos em função de uma nova configuração educativa. O professor atribui a nota 6 aos alunos que apresentaram “aquela coisa básica, mínima”, mas compreende que existe dificuldade no acesso à tecnologia e isso não pode prejudicar o estudante.

Isso mostra que houve preocupação com o contexto do aluno e, novamente, o critério do conhecimento prévio do estudante serviu como parâmetro para fechar a nota do bimestre. A função certificativa de dar nota e tornar pública a avaliação do aluno gera sentimentos de insegurança e desespero para o profissional. Além disso, a avaliação é atrelada ao termo “cobrança”, isto é, está focada no produto final e não no processo e o próprio termo faz alusão ao ensino bancário que nos apresenta Paulo Freire (1987). Outro exemplo do termo “cobrança” pode ser encontrado em:

então eu não posso cobrar do meu aluno porque não vai reter, porque se ele aprendeu ou não vai dar no mesmo...o processo né, todo sistema vai mandar para frente, mas na hora de prestar um concurso público, na hora que ele for prestar um vestibular, como que fica tudo isso? (Professor P)

A fala acima retoma o verbo “cobrar”, como alguém que solicita desempenho do aluno e a realização de tarefas. Este termo dá a entender que tais tarefas não necessariamente estão dentro de um processo contínuo e mediado. A cobrança é relacionada, inclusive, com a retenção. A avaliação, neste exemplo, carrega o sentido de que não se pode avaliar o aluno porque ele não poderá ficar retido. A palavra processo aparece, mas trata-se de um termo esvaziado de sentido, pois o docente justamente critica que o aluno terá continuidade em seus estudos por orientação do sistema.

Nessa fala, percebe-se a avaliação restrita ao final de um processo de ensino/aprendizagem e não como parte estruturante dele. Fica nítida, também, a perspectiva da educação voltada para a seleção futura dos “concursos públicos” e “vestibular”, reforçando a lógica excludente da avaliação. O “sistema”, que aprova automaticamente o aluno mesmo sem aprender, é visto como algo que deslegitima o papel docente. Assim, o professor não se vê no lugar de quem necessariamente ensina, e sim no lugar de quem tem o “poder” que a avaliação supostamente confere e que é anulado pelo “Sistema”. A aprendizagem aqui é vista como tarefa do aluno unicamente e o sucesso depende dele e não da escola. Com a impossibilidade da retenção, resta ao professor a tarefa de “fingir” que ensina, como aparece na continuação da fala, retratada abaixo:

né vamos fingir, vamos fingir, vamos que vamos... (Professor P)

Esse verbo é utilizado mais de uma vez na fala dos docentes. Além de o aluno ser culpabilizado por seu mau desempenho na avaliação, o professor não se coloca no lugar daquele que ensina, mas sim no lugar daquele que avalia, sempre que o “Sistema” não lhe tira esse “poder”. Assim, o professor acaba se eximindo da responsabilidade de avaliar de maneira “formativa” (FERNANDES, 2008) e, sobretudo, de ensinar, dando justificativas como número elevado de alunos por sala, por exemplo:

Exatamente o que o M falou, é assim, de repente o aluno X, o 5 dele não é o mesmo 5 do outro. É o 5 dentro das possibilidades, daquilo que ele consegue fazer, dentro daquilo que é individual, por isso a nossa dificuldade em número de alunos por sala né, por isso que nós não conseguimos fazer um trabalho como nós gostaríamos e como nós temos competência para isso porque quanto maior o número de alunos, menos individualmente a gente consegue trabalhar e é um indivíduo que a verdade dele ser cobrado lá fora como um todo, ali, naquele momento, ele precisa ser visto como único (Professor P)

O trecho transcrito acima revela que a nota numérica varia a depender das possibilidades e características do aluno, mas também indica que o docente acredita na impossibilidade de fazer um trabalho de qualidade em função do número de alunos por turma. Por acreditar que a nota é dada a partir de critérios individuais, evidencia que o elevado número de pessoas em sala impossibilita esta tarefa, justificando a falta de qualidade na tarefa avaliativa a esse fato.

Obviamente que o elevado número de alunos por sala dificulta, e muito, o acompanhamento individual dos estudantes e fatores como espaços e tempos rígidos também são obstáculos a serem superados na efetivação de uma avaliação verdadeiramente formativa, segundo Perrenoud (1999). O percurso individual do aluno também é citado como aspecto a ser levado em conta quando se realiza uma avaliação formativa. No entanto, quando uma nota descrita por um número vem desprovida de critérios e acompanhada de um julgamento subjetivo do professor, o docente pode se ver com dificuldades ao explicar aos alunos tal diferença ou equivalência de notas ou, até mesmo, o significado desses conceitos em termos de aprendizagem. Talvez uma forma de atenuar essa subjetividade na atribuição de notas de um grande número de alunos por turma seja o uso de fichas descritivas ou tábuas de correção, o que facilitaria a devolutiva.

O professor entende a necessidade de se ver o aluno de modo integrado e único. Contudo, há dicotomia entre “lá fora” e na escola, entendendo a vida escolar como separada do contexto social. A fala traz a cobrança futura do exterior da escola como parâmetro para avaliar o estudante em contexto escolar.

Além da ausência de critérios para a avaliação, também aparecem outras práticas avaliativas baseadas na subjetividade, como por exemplo:

E a avaliação, eu avalio assim, eles têm que ler pros colegas, a avaliação é assim, aí os colegas, eles mesmos, batem palma mais para um texto, menos para outro texto, por que eu gosto... que eu falo para eles “vocês estão escrevendo um texto pro outro, não é para você, né, é para o outro, o outro tem que gostar do seu texto, tem que ser atrativo pro outro” então eu trabalho mais essa parte aí deles e a correção na sala de aula é assim, eles leem para os colegas, eles já sabem...ficam com medo no começo, nas primeiras leituras, depois se acostumam e vão embora, depois melhoram (Professor E)

A prática citada como exemplo é de produção textual e traz como um de seus critérios de avaliação, a quantidade de palmas dos colegas. Este ponto traz certo alinhamento com as ideias de Fernandes (2008), que entende a avaliação como poder partilhado e inclui a participação dos alunos na construção avaliativa, permitindo que o estudante possa retornar à sua produção e refletir sobre ela. Entretanto, na prática de avaliação por pares relatada, não houve menção de um trabalho de instrumentalização dos alunos acerca de critérios a serem utilizados para realizar essa apreciação do trabalho do colega. A qualidade do texto parece se basear apenas no gosto pessoal dos

companheiros, desperdiçando o potencial educativo dos próprios critérios, que poderiam ser trabalhados em sala de aula.

Além disso, existe preocupação do docente em mostrar aos estudantes que o texto tem um propósito social e busca trabalhar a oralidade do aluno, que lê em voz alta para a sala. Também existe o estímulo à fruição estética dos estudantes, que aprendem a apreciar o texto do colega. Assim como salienta Passarelli (2012a), quando o professor estimula o estudante a escrever para um interlocutor real e se coloca ao lado dele nesse processo, pode-se contribuir para o surgimento de um sujeito-autor. Então, percebe-se que existe uma valorização do texto final do aluno por parte do professor, mas os critérios de avaliação da linguagem e de sua construção processual não são mencionadas.

Além de apreciações subjetivas dos trabalhos dos alunos, também houve práticas avaliativas com caráter puramente quantitativo:

foi-se a época que eu atribuí 5 atividades para nota, somava tudo e dividia por 5, nem pensar, se eu fizer isso hoje não chego a uma nota nunca para eles né... (Professor P)

O trecho demonstra, com nostalgia, a construção de um conceito final avaliativo a ser divulgado baseado em critérios unicamente quantitativos, o que não é mais possível de ser realizado porque o aluno não realiza todas as atividades propostas como o fazia antigamente. Esta ideia está em desacordo com a própria legislação do trabalho docente atual, como por exemplo, a LDB que determina que o rendimento escolar deve ser realizado por meio de avaliação contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

Ademais, deve-se tomar cuidado com esse tipo de construção quantitativa de notas, pois, segundo Fernandes (2006), isso pode reforçar as baixas expectativas, pois um número não necessariamente dá orientações aos alunos de como melhorar. Isso só ocorre quando atrelado a uma ficha detalhada com critérios descritivos e compreendida pelo aluno. O autor também discorre sobre a frequente confusão entre avaliação formativa e somativa e que a função certificativa da avaliação, com atribuição de notas é, por muitas escolas e sistemas, sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho do aluno a fim de identificar suas necessidades.

Dentre as falas, houve, também, menções sobre a identificação de necessidades dos alunos. Foi nomeada, por alguns docentes, como “avaliação diagnóstica”. Quando

solicitados a detalhar esse ponto, apareceram falas que abordam a investigação de necessidades do estudante:

para mim, é muito importante criar esse vínculo com os alunos e entender que eles são mais do que números, aí é muito mais fácil eu tirar qualquer diagnóstico ou eu dizer qualquer coisa sobre eles quando eu vou estar na reunião de conselho, quando eu vou participar de uma reunião de pais e mestres, para mim precisa ter isso. (Professor P)

Embora haja menção ao diagnóstico, o docente não apresentou uma prática estruturada com este propósito em nenhum momento da entrevista. Além disso, P menciona que os “alunos são mais do que números”, mas na fala anterior comenta nostalgicamente sobre a impossibilidade de fazer uma avaliação puramente quantitativa, como o fazia antigamente. Neste trecho, o vínculo com o aluno aparece como condição essencial para a construção de um diagnóstico. Aliás, o termo “diagnóstico” aparece desvinculado de uma tarefa e atrelado à figura do aluno, tanto que esse procedimento será resgatado na reunião de conselho ou de pais. Quando questionado especificamente sobre esse tipo de diagnóstico, relatou:

eles escrevem uma carta para si logo nas primeiras semanas de aula, nos primeiros dias e eles trazem envelope, selo, tudo bonitinho, e eles vão postar essa carta para eles e eu vou guardar, serve como uma primeira nota de produção textual para mim, mas eu não coloco nota lá não coloco nada, só na minha caderneta de que isso é uma nota, e eu olho o que eles falam, sobre... sei lá sobre planos futuros, sobre o que eles tão vivendo no momento, o que eles acham daquele ano e deixo tudo guardadinho e depois que acaba, que encerra o ano letivo uns dias antes do Natal eu posto no correio e aí chega para eles no ano seguinte ou quando eu os encontro de alguma forma é muito legal porque eles percebem assim, se eles fizeram, se eles não fizeram, como que está, “olha a minha letra era assim, nossa olha” e é muito bacana (Professor P)

Nota-se, por esse trecho, que o primeiro texto solicitado ao aluno não é utilizado como diagnóstico para orientar o trabalho pedagógico em Língua Portuguesa a ser realizado durante o ano e só oferta ao aluno a oportunidade de que este retorne a seu texto, reelabore ou reflita no ano seguinte. Existe uma tentativa de estabelecer comparação da atividade na linha do tempo para perceber a evolução do aluno, mas a atividade fica “guardadinha” sem, necessariamente, um trabalho posterior.

O aspecto processual de construção deste texto também não aparece no excerto nem os critérios que serão utilizados para avaliação de tal tarefa. Ao contrário, este texto inicial já serve como uma nota mesmo sem haver sido desenvolvido um trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Aliás, existe um apego ao termo “nota”, que é frequentemente citado em torno da avaliação e, aqui, este ponto reaparece junto ao diagnóstico inicial. Observa-se, também, que os pontos de interesse na realização da atividade giram em torno dos planos, do momento de vida, da letra e não propriamente em torno de práticas linguísticas estudadas em sala de aula.

Outra menção feita a um trabalho diagnóstico é descrita a seguir:

eu esqueci de falar que eu não devolvo a primeira redação que eles fazem comigo. No primeiro dia de aula, tem uma avaliação, uma redação, essa redação eu não devolvo, ela fica comigo e eu falo para eles “essa aqui vai ser um parâmetro meu de como vocês chegaram e como vocês estão saindo, da série, do ano”, não devolvo aí eu vejo a evolução deles mais pelos textos né do que pela prova em si né, a avaliação. (Professor E)

Este excerto demonstra que o docente tem a preocupação de fazer um diagnóstico do aluno no início dos trabalhos anuais, mas não devolve o texto ao estudante. Assim, infere-se que este texto serve apenas ao professor e não possibilita reflexão ao estudante nem promove um trabalho processual com este texto. A palavra avaliação é usada como sinônimo de redação e de prova e a produção textual ganha conotação de redação escolar. No entanto, o docente apresenta clareza quanto a uma função diagnóstica e reguladora do seu trabalho e parece compreender a produção de textos como parte de um processo contínuo.

Entretanto, percebe que o instrumento prova não lhe permite ver a evolução do aluno de modo tão eficiente quanto a produção textual. O trecho mostra que o profissional entende os limites da prova, mas levantam-se hipóteses sobre como esta prova está sendo construída, já que não tem permitido ver a evolução do estudante. Esta tese não se volta a analisar os instrumentos, e sim as concepções, mas este é um ponto que poderia ser trabalhado em formações docentes na escola em questão.

Além disso, o diagnóstico citado é utilizado pelo docente conforme expressa Cortesão (2002), ou seja, como forma de fornecer ao professor elementos que permitem adequar o tipo de trabalho que vai ser desenvolvido a partir das características e conhecimentos prévios dos alunos. Outra fala faz alusão a um diagnóstico que pode vir a orientar o trabalho pedagógico e que é feito oralmente em sala de aula:

num primeiro momento, eu vejo o que eles conhecem do assunto, converso com eles e aí assim vou ver se aquilo ali que eles trouxeram né inicial confere ou não. (Professor A)

Neste trecho da entrevista, o professor apresenta preocupação em compreender os conhecimentos prévios do estudante no início de um período para a regulação de seu trabalho posterior, conforme orienta Perrenoud (1999). O professor usa a informação que obtém como forma de refletir sobre o que “confere” e o que “não confere” ao longo do trabalho pedagógico.

Além da função diagnóstica, a entrevista revelou que os docentes fazem uso de instrumentos diversos de avaliação dentro de suas práticas escolares:

eu comecei a fazer [avaliação] com cruzadinha, então eles tem... pegam lá o texto literário e vão montar cruzadinha. Quando eles vão no caderno, eu corrijo. Quando eles vão entregar, eles vão entregar sem resposta, só perguntas e nesse esquema mesmo de cruzadinha e daí eu troco. É feito normalmente em dupla e eu troco, daí é aquela briga né, “o professora, não tem sentido essa pergunta, como eu vou achar a resposta?”, “tá vendo, para vocês verem como eu sofro”, eu ainda brinco com eles,” para vocês verem como é difícil e que vocês precisam entender [...] que você vai escrever para o outro, goste você ou não, você vai escrever para alguém ler, para alguém entender, você precisa se fazer entender, da sua vida, em qualquer coisa que você se proponha a fazer”, [...] esse ano eu fiz com figuras de linguagem, então eu sempre pego ali um termo e aí eles têm que montar de alguma forma, tem que ser no mínimo dez perguntas e tem que cruzar mesmo a palavra, tem que cruzar, então você precisa pensar numa pergunta que tenha sentido, que vá dar uma resposta que seja uma, talvez duas palavras (Professor P)

O exemplo citado traz um instrumento avaliativo na forma de cruzadinhas que é, simultaneamente, uma forma de estudar para a prova e um instrumento avaliativo em si. Essa proposta, além do aspecto lúdico, se aproxima de uma forma de avaliação como aprendizagem, como define Passarelli (2017).

Nota-se, pela fala de P, que há, inicialmente, parceria entre os colegas para realização da atividade. Além disso, a atividade proposta até promove certo grau de reflexão junto ao aluno quanto à clareza de sua produção, que é direcionada a um interlocutor real, o que promoveria maior sentido à atividade de escrita, mas existe um tom jocoso do erro por parte do professor, expresso em “como eu sofro”, que o coloca como negativo e não como parte natural e integrante do processo.

Outro ponto citado pelo docente em questão é o uso de cruzadinhas após estudo do texto literário ou de figuras de linguagem. Deduz-se que o foco da atividade é a construção da cruzadinha e não o trabalho em torno das práticas de linguagem, tanto no que se refere à leitura do texto literário quanto ao trabalho com as figuras de linguagem. O docente relata que os critérios fornecidos aos alunos para a realização da atividade são o número de perguntas, a estrutura da cruzadinha e ter suas perguntas compreendidas pelo outro. Observa-se que o conteúdo de literatura ou de figuras de linguagem em si não foi o principal elemento avaliado. Entretanto, o professor esclarece que existe uma correção da atividade no caderno do aluno feita por ele e salienta o aspecto de comunicação social da escrita durante a realização de toda a tarefa.

No discurso relatado, houve a tentativa de promoção de um ambiente escolar propiciador de reflexão, assim como orienta Fernandes (2008). O autor explica que a aula deve estimular os alunos a utilizar seus domínios cognitivos e metacognitivos e partilhar sua responsabilidade no ensino, aprendizagem e avaliação, o que demanda necessariamente uma parceria entre aluno e professor. Entretanto, ao detalhar esta atividade, o profissional relata:

Eu faço normalmente essas cruzadinhas com escolas literárias, então eu trabalho de duas a três escolas literárias assim, momento histórico, as principais características, autores e suas obras, de uma forma bem resumida, bem em tópicos mesmo e daí depois de trabalhar com eles, fazer exercícios, eles se reúnem em dupla normalmente e daí eles vão montar pra mim uma cruzadinha que tenha no mínimo 10 perguntas e respostas onde as respostas precisam ser de, no máximo, duas palavras pra poder ficar bem na cruzadinha. Tem que ter uma cruzadinha, não pode ficar uma aqui, a outra lá, tem que cruzar mesmo as palavras, então eles formulam, eles deixam tudo pronto, a resposta no caderno deles, eu visto e daí eles vão passar a limpo, daí eles passam a limpo só com as perguntas e os quadradinhos, as indicações sem as respostas e eu vou trocar, não é eles que trocam, eu é que troco e vou passando, vou trocando de dupla pra dupla e a dupla tem que responder. (Professor P)

O trecho mostra um instrumento que pode ser bastante produtivo em sala de aula, que é a formulação de questões sobre um assunto estudado, conforme as ideias de Black *et al.* (2018). Os estudiosos mostram que alunos que se preparam para testes formulando e respondendo suas próprias perguntas têm elevados desempenhos em avaliações.

Por este trecho, no entanto, vê-se que existe maior foco na transmissão de um conteúdo resumido e não construção de sentidos acerca das escolas literárias, já que seu ensino e avaliação se baseiam em tópicos a serem memorizados. Após esse momento, existe a aplicação do conteúdo em uma atividade de montagem de cruzadinha e o critério estabelecido pelo docente não se refere ao conteúdo ensinado e sim, à estruturação de uma cruzadinha “que deve cruzar mesmo”. O visto é atribuído pelo docente e o aluno deve passar a limpo o que foi corrigido. Os critérios para avaliação deste tipo de instrumento foram detalhados na seguinte fala:

Então, eu atribuo: uma nota é pra dupla que montou, da forma que montou, se teve coerência, como tava a questão de ortografia, de coesão, eu faço toda a correção de como eles montaram e atribuo uma nota e depois atribuo uma outra nota pra quem respondeu. Aqueles que...beleza, elaboraram direitinho e a dupla não conseguiu responder, então o problema é da dupla que não conseguiu responder, agora existem situações em que não se consegue responder porque foi muito mal formulado, foi mal montada a cruzadinha então é, a questão da avaliação não ser bacana sobrecai sobre aquele que montou a cruzadinha tá, é mais ou menos assim. Só esqueci de uma coisa, normalmente, eles realizam essa atividade uma semana antes da realização da avaliação, porque como a gente sabe que os alunos não estudam em casa, não pega um momento específico pra estudar para uma avaliação, é uma forma que eu tenho de forçá-los a estudar o assunto pra realizar a avaliação. (Professor P)

Os critérios citados para avaliação desta atividade foram a forma de montagem da cruzadinha, a presença de coesão e coerência e a ortografia. Nota-se que o conteúdo literário ou as figuras de linguagem trabalhadas durante os momentos de ensino não foram citados como critérios avaliativos, mostrando que talvez não haja integração entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação do modo que propõe Fernandes (2008). O trabalho com as práticas de linguagem, proposto por Geraldi (2013), e que seriam suscitadas pelo estudo literário ou pelas figuras de linguagem, também se mostra secundário no exemplo em questão.

Além disso, como o conteúdo ensinado são as características das escolas literárias ou figuras de linguagem e os critérios avaliativos do professor estão baseados na estrutura da cruzadinha, pode-se supor que há problemas nos princípios éticos da prática avaliativa (QUEVEDO-CAMARGO; PINHEIRO, 2021), em especial, na definição do construto, validade e confiabilidade.

Pode-se perceber tonalidades de uma perspectiva bancária (FREIRE, 1987) de transmissão de conteúdos na forma de itens resumidos com posterior verificação na forma de cruzadinha. Além disso, é expressiva a recorrência do termo “nota”, que é citada três vezes no trecho. Tal nota é atribuída pelo professor e aparentemente está relacionada a uma prática “higienista” (PASSARELLI, 2012b) de correção da atividade, buscando aspectos gramaticais.

Quando a cruzadinha é mal formulada, o docente relata que não se posiciona como parceiro para auxiliar o aluno nesta tarefa e a responsabilidade é unicamente do estudante por sua “má formulação”, que acaba sendo punido na forma de nota. A nota beneficia aquele que soube fazer a tarefa bem feita nos parâmetros estipulados e compartilhados pelo docente.

A palavra avaliação foi usada como sinônimo de prova e esta, por sua vez, é concebida como uma atividade que deve demandar o “estudo forçado”, muito provavelmente porque se baseia na memorização dos itens resumidos e citados anteriormente. Deve-se salientar, no entanto, que existe uma preocupação com o desenvolvimento de uma atividade lúdica e interativa com os estudantes e a presença de uma intenção mediadora por parte do professor. Apesar disso, a mediação não se efetiva plenamente, já que o estudante é punido por seu mau desempenho na atividade.

Houve, nas falas, a preocupação docente de variar os instrumentos avaliativos em sala de aula. Mais um exemplo dessa diversidade foi a leitura de crônicas em sala de aula:

eu sempre levava uma crônica diferente para a sala de aula para ler, fazer uma leitura deleite [...] quando eu não levava [...] uma forma de avaliar era assim: quando o aluno trazia para mim sem que eu solicitasse um texto para ser compartilhado com a sala onde eles fossem fazer uma leitura ou uma letra de música que ele achou bacana e fosse fazer ali uma interpretação [...] então quando eles fazem coisas voluntárias assim, agora nas nossas aulas online né, lá no Estado, nós tínhamos um grande problema de plataforma, então vamos instituir o Classroom, vamos montar, demorou muito para montar com o e-mail institucional então aí quando montou, tinha que ativar o e-mail institucional e tirar o outro, então o aluno tinha que entrar com o e-mail institucional, então e ele não conseguia encontrar esse e-mail que tava lá na sede, [...] então o que eu criei como um instrumento de avaliação, lá no primeiro para o segundo bimestre quem fizesse essa migração voluntária sem eu ter que ficar implorando, pedindo pelo amor de Deus e vai que é para você que está fazendo tudo isso, vai ter uma nota atribuída aí como participação né, por estar procurando e querendo ter a sua aula, querendo aí fazer parte do conhecimento e isso deu super certo. (Professor P)

No trecho acima, pode-se inferir que a leitura da crônica na forma de “deleite” aparece com um objetivo pedagógico de desenvolver o gosto pela leitura de um texto. No entanto, a forma de avaliação apresentada, na sequência, revela que basta que o aluno faça ações voluntárias como levar um texto à sala de aula ou fazer a migração de sistema de plataformas online sem que o professor tenha que pedir “pelo amor de Deus” para ter uma nota atribuída como participação. A “nota” é utilizada como moeda de troca para que os estudantes tenham comportamentos desejados pelo professor.

Esta informação reitera que, muitas vezes, não existe integração entre os processos de ensino/aprendizagem/avaliação, uma vez que a avaliação recai em outra atividade desvinculada com o ensino desenvolvido. Mais um exemplo de instrumentos avaliativos citado por outro docente foi o uso de jogos para o estudo da língua:

o estudo da língua [...] eu comecei a fazer jogos, [...] aí eu pedia para eles adaptarem, né, os jogos que eles gostavam [...], eles têm dois dias brincando, só jogando, mas estudando também né, sobre o conhecimento já estudado, adquirido na sala de aula. (Professor E)

O uso de jogos com estudo da língua aparece como atividade de retomada dos conhecimentos já vistos em sala. Percebe-se que o docente procura trazer o elemento lúdico para a sala de aula e cria um espaço para que o aluno possa escolher o jogo que

mais lhe agrada, favorecendo a criação de um ambiente positivo de aprendizagem. Quando solicitado a detalhar esse trabalho, o docente apresentou:

eu corrijo, eu vejo o que tá certo ali no jogo, né, eu corrijo. Também tem jogos de desafiar o outro, tem um desafio que eles gostam, da roleta com a garrafa,[...] é mais fácil né porque estudo da língua pra eles é mais difícil né, o texto, a criação, a gente consegue estimular de outras formas, né, com filmes, a gente trabalha o pessoal deles também né, o conhecimento de mundo deles, [...] dá pra tirar da vivência né, agora o estudo da língua, eles acham que não usam, né, então a gente faz com jogos e depois eu pego os textos né deles e eles conseguem ver que eles tão utilizando o que eles estão estudando, né, só não consegue só fazer o link né do que tá estudando e do que tá usando (Professor E)

Os jogos para o estudo da língua, segundo o trecho, apresentam avaliação com perspectiva de “certo” e “errado”. O professor relata que o estudo da língua é difícil para o aluno porque “eles acham que não usam”, provavelmente, porque este estudo gira em torno da gramática normativa e da linguagem formal, que é pouco praticada pelas crianças em seu cotidiano, tanto que o aluno não “faz o link” do que estão estudando e do que estão usando.

Nota-se que existe uma diferença na concepção de ensino de texto e de estudo da língua (análise linguística). Percebe-se que o docente intenciona motivar e estimular a criação do texto com intertextualidade na forma de filmes e compreende que esta atividade trabalha conhecimentos de mundo mais amplos e com maior sentido ao estudante.

O ensino do texto, segundo o professor, parte da vivência do aluno enquanto o estudo da língua não parte dos conhecimentos prévios do estudante. Isso mostra que o próprio docente entende que a língua estudada em sala não é aquela praticada por seus estudantes, confirmando a tese de Faraco (2008). No entanto, existe a preocupação de pegar os textos em momento posterior para que os alunos vejam aplicado o conteúdo gramatical visto anteriormente de maneira mediada pelo professor.

Esse “link” feito pelo professor para que o aluno perceba que utiliza no texto o conteúdo que estuda em sala de aula tem certa aproximação com as ideias de Geraldini (2013), que orienta que se tome a linguagem como ponto de partida e considere o contexto das interações verbais como o espaço onde o trabalho linguístico deve acontecer. Após questionado sobre o uso dos jogos, E especifica:

Nas aulas presenciais, os jogos sempre acontecem na semana após a avaliação bimestral. É uma semana de pesquisa, produção e o jogo em si. Tudo é confeccionado na aula, eles elaboram três textos em grupo: material utilizado, regras do jogo e o passo a passo do modo de jogar. A intenção é aprender brincando. Faço mediações dia a dia, o dia antes da data dos jogos, vejo se está tudo ok. Mas é óbvio que alguns grupos enrolam e entregam qualquer coisa no dia. O jogo e o conteúdo é livre, preciso que tenha variedades, pois farão rodízio. A regra única é que sejam conteúdos já estudados em Língua Portuguesa. (Professor E)

Dentro da proposta de construção dos jogos, o docente solicita a elaboração de três textos referentes aos materiais, às regras e ao modo de jogar em si, mas não faz menção de um trabalho processual com esses textos. A mediação é citada pelo docente nas etapas de produção destes jogos, que têm como objetivo a retomada de conteúdos já vistos na disciplina.

O momento reservado a esta atividade lúdica é posterior à avaliação bimestral e a intenção é que os alunos aprendam brincando com esses jogos confeccionados por eles próprios, mas o docente não compartilhou exemplos práticos quando solicitado. Sobre a avaliação destes jogos, o docente apresenta que o aluno está incluído nessa ação:

A avaliação tem participação deles. Eles dizem de qual gostaram e por quê. Mas dá para perceber qual é o preferido porque pedem para jogar novamente. Lanço a nota no bimestre seguinte. Avalio os textos produzidos também. Anoto o nome dos alunos que se dedicam mais. E os grupos que entregam no prazo. Avaliação é muito complicada fazer sozinha porque acabo gostando de quase todos. Nas aulas remotas, eles estão criando jogos, ficarão prontos em novembro, usam aplicativos variados. Mas é somente um desafio, não é obrigatório. (Professor E)

No caso acima, a nota é novamente citada e é produzida com base nos jogos e nos textos feitos, mas também são considerados aspectos como a dedicação dos alunos e o cumprimento do prazo. O docente relata anotar os alunos que se dedicam mais, sendo este um critério relativamente subjetivo. Essa preocupação do docente em avaliar o esforço se aproxima da abordagem *ipsativa* de Fernandes (2008), ou seja, quando a aprendizagem é comparada com referência aos próprios alunos, englobando aspectos como dedicação, progresso e interesse.

No entanto, apesar de haver participação dos alunos na tarefa avaliativa, o critério utilizado pelo docente é que os alunos digam “de qual gostaram”, o que demonstra que não lhes foi dado um critério objetivo para o julgamento dos jogos elaborados pelos colegas. Outro critério utilizado pelo próprio docente é seu gosto pessoal pelo trabalho do aluno, o que também gira em torno da subjetividade. Inclusive essa subjetividade acaba gerando a sensação de dificuldade sentida pelo professor ao realizar a avaliação.

Além dos jogos, houve menção, em uma das falas, sobre a avaliação da produção textual especificamente:

O que eu sempre avaliei é texto, quero ver como eles estão usando a língua, como é a criação, a criatividade do aluno, sabe, se ele consegue colocar o conhecimento dele de mundo ali, então eu sempre vou buscar isso, eu sempre cobro textos...faço avaliação normal, mas eu foco nos textos, não consigo correr desse tipo de avaliar, não consigo. (Professor E)

Na fala de E, a expressão “avaliação normal” é usada como sinônimo de prova e aparece em oposição à avaliação do texto e não como instrumentos complementares entre si. A referência à cobrança aparece novamente quando se trata de avaliação, mostrando resquícios linguísticos de uma perspectiva bancária. Todavia existe certa preocupação em avaliar o uso da língua em um contexto e ver diferentes aspectos em interação, como criatividade, conhecimentos de mundo e uso da linguagem. Ao detalhar essa avaliação dos textos, E esclarece:

Primeiro eu leio o texto. Consegui entender, foi agradável, criativo e o texto cumpriu com a função esperada: 6 pontos. Conseguiu estruturar os parágrafos em início, meio e fim, começou com letra maiúscula, pontuação correta, sem muita repetição: 2 pontos. Corrigiu os erros já sinalizados, comentados em sala: 2 pontos. Não rabisco a produção. Faço um texto com caneta vermelha no final ou verso. (Professor E)

Um instrumento avaliativo que o professor pode fazer uso na avaliação de produção textual é a tábua de correção com critérios que podem ser: organização do texto, aspectos composicionais, coesão textual, modalidade formal da linguagem. A partir dessa estruturação, pode-se observar os aspectos que o aluno tem realizado com sucesso e os que precisam de maior investimento. (PASSARELLI, 2012a)

Pelo detalhamento dado pelo profissional, nota-se o uso de critérios de correção que não se estruturam na forma de ficha, mas que estão claros ao docente. Um dos

critérios usados é “ser agradável e criativo”, que revela novamente a subjetividade no julgamento docente. O uso do termo pontuação “correta” dá a entender que busca a norma culta e a expressão “sem muita repetição” também pode indicar certa dose subjetiva por não estipular uma medida precisa como parâmetro.

No entanto, quando é citada a “correção de erros sinalizados”, pode-se inferir que há um trabalho processual de ensino do texto feita pelo professor previamente, embora haja referência novamente ao aspecto normativista buscado pelo professor no texto do aluno. Também existe o critério de “cumprir com a função do texto”, o que demonstra preocupação com a avaliação da função social do gênero com propósitos comunicativos típicos de cada gênero estudado, conforme a definição exposta por Passarelli (2012a).

A preocupação de não rabiscar o texto demonstra que o docente evita desestimular o aluno, mas salienta a cor da caneta “vermelha” ao se comunicar com ele, escolha esta que a tradição escolar construiu ao longo do tempo. Essa devolutiva mencionada e colocada no verso da produção textual do aluno mostra que o professor procura estabelecer uma mediação com ele. Em relação a isso, Passarelli (2012b) salienta a importância de uma devolutiva detalhada e de qualidade, a fim de auxiliar o processo de escrita do aluno, sempre com foco em ajudá-lo a refletir sobre seus erros e convidá-lo a se responsabilizar por seu desenvolvimento. Outros aspectos também são avaliados, segundo a continuação da fala do docente:

Também a participação, tudo, né, eu sempre dou desafios pros meus alunos, [...] mesmo sem ponto, vou dar uma premiação qualquer, não é ponto, não é nota, então, “faz esse desafio, vai ser bom pra você” eu dou desafios pros meus alunos também (Professor E)

A participação é avaliada também, além das atividades produzidas pelo aluno. A “premiação qualquer” aparece como moeda de troca pela realização do desafio, mesmo não sendo na forma de nota ou ponto. No entanto, também existe uma preocupação manifesta na fala “vai ser bom para você”, que seria uma tentativa de motivar o aluno sem o subterfúgio de recompensas externas ao trabalho, e sim conferir sentido e motivação intrínseca em torno do desenvolvimento da tarefa.

Sobre isso, Black *et al.* (2018) revelam que os estudantes investem seus esforços se acreditarem que podem alcançar algo por meio da atividade, então é importante que a nota ou prêmio não esteja sempre associado às tarefas. Deve-se alcançar a motivação

intrínseca, como intencionou o docente. No entanto, os termos “nota” e “ponto” aparecem atrelados à avaliação com frequência nas falas dos professores.

Aliás, é parte fundamental do exercício docente estabelecer a nota pelo desempenho do aluno. Sobre a construção da nota do boletim, o docente A apresenta:

nota...geralmente eu faço uma avaliação deles bimestral, eu separo em pelo menos duas notas diferentes, eu dou avaliações formais, geralmente são duas dentro do bimestre e aí... por que duas? Porque eu dou parte do conteúdo trabalhado na primeira metade do bimestre, geralmente tem algum conteúdo gramatical, tem o gênero textual e aí eu trabalho na primeira avaliação e na segunda, a outra parte, porque se não eu não consigo avaliar o que realmente o aluno ele sabe daquele conteúdo porque se torna muito extenso eu vou ter que fazer escolhas, escolher apenas uma parte em detrimento de outras, então eu tento nivelar. (Professor A)

A fala acima revela a opção pela a avaliação formal entendida como prova como meio de avaliar o que o aluno sabe. O excerto mostra a preocupação de dividir o conteúdo em duas partes para não ficar extenso e possibilitar maior detalhamento das informações, assim como orientam Depresbiteris e Tavares (2017), que alertam que a amostra de conteúdos e habilidades solicitada pelo instrumento não deve ser muito reduzida para que possa proporcionar uma caracterização confiável do desempenho do aluno. Deve estar ajustada, também, ao tempo disponível e condições do estudante. Além das avaliações somativas, o docente acrescenta:

costumo passar também trabalhos pra eles para fazer a avaliação, então os trabalhos...eles são bastante variados, às vezes, são trabalhos em grupo, às vezes trabalham individual, de repente envolve alguma pesquisa, os trabalhos nem sempre... é aquele esquema de trabalho da ABNT e tem a participação deles também em sala de aula e aí essa participação... se ele faz as atividades, se ele tem o conteúdo em dia, porque eu dou sempre visto, se ele não fez em dia mas se preocupou de fazer o conteúdo de fazer depois também, eu vejo isso e aí avaliação deles naquele período, as notas né, aliás eu vejo a média dessas notas, a evolução. (Professor A)

O professor A relata que, além das provas bimestrais, passa trabalhos variados como instrumentos avaliativos que demandam a participação dos alunos. Ressalta-se que a presença de uma variedade de instrumentos pode auxiliar a atender às diferentes situações educativas. Conta, também, que a avaliação se baseia na média das notas obtidas e se houve evolução, o que pode sugerir uma perspectiva processual de

aprendizagem. Como critérios avaliativos, cita “fazer as atividades”, “ter o conteúdo em dia” e a “preocupação de fazer o conteúdo”. Este último aporta certa subjetividade do docente, mas busca estabelecer corresponsabilização do aluno por sua própria aprendizagem. Como exemplo de trabalho, o docente A complementa:

o trabalho, vou te dar um exemplo de trabalho que eu peço para eles [...],ano passado eu pedi uma atividade pras crianças do sétimo ano, falava de texto, pera aí, gênero instrutivo e aí era para fazer um manual de alguma coisa, a proposta era bem sem pé nem cabeça, então o que eu fiz com essa proposta? Eu coloquei algumas regras e eles teriam que escrever um manual sim, mas esse manual era de um brinquedo com recicláveis que eles iam fazer e o público alvo era uma turminha de uma colega de trabalho lá do segundo ano, então eu falei: “quem vai avaliar o trabalho de vocês em parte são as crianças”, tiveram que montar uma sala brinquedos pras crianças, elas adoraram e aí o segundo ano super crítico, esse aqui eu gostei por isso, esse aqui não funcionou, então acho que deu super certo. (Professor A)

O trabalho que o professor relata é retirado da apostila e foi adjetivado como “sem pé nem cabeça”. Assim, o professor se mostrou crítico em relação ao material didático e adaptou a atividade para seus alunos, conferindo maior sentido à tarefa e incluindo a dimensão lúdica. Esta proposta teve sua avaliação parcialmente realizada pelos alunos do segundo ano, ou seja, houve uma prática de avaliação entre os pares. Santos (2002) apresenta que a avaliação pelos pares pode criar um ambiente de comunicação no qual os alunos são colocados em situação de troca, promovendo explicações, justificativas e argumentação. No entanto, o autor salienta ser necessário que o docente instrumentalize os alunos com critérios para que possam ter certo rigor e criticidade neste tipo de estratégia avaliativa.

No caso apresentado, o critério utilizado pelos alunos do segundo ano se baseia, aparentemente, na subjetividade do “gosto” da criança ao utilizar o brinquedo e se ele funciona ou não, até porque os alunos são de outra faixa etária e não se situam na mesma etapa de desenvolvimento dos alunos avaliados e talvez não tenham as condições necessárias para avaliar tal produção. O trecho, porém, revela que essa avaliação pelos alunos mais jovens foi parcial, dando a entender que a atividade também foi avaliada pelo docente, que compartilhou essa responsabilidade.

Além disso, salienta-se que o trabalho com a linguagem se dá apenas no trabalho com o gênero instrutivo e as crianças avaliaram inclusive o brinquedo, o que não

necessariamente envolve o uso de práticas de linguagem, ainda que haja o estabelecimento de um ambiente lúdico, interativo e motivador de aprendizagem.

Nota-se, ainda, que houve a preocupação do docente de realizar um trabalho mais significativo ao aluno, levando em conta a flexibilização da proposta avaliativa em relação às características dos envolvidos. Também houve a intenção de propor a confecção do texto para um receptor real, que deveria compreender as instruções, no caso, os alunos do segundo ano. Essa ideia se aproxima de pontos trazidos por Geraldini (2013) sobre a proposta de produção textual que deve promover uma situação na qual o escritor tenha o que dizer, tenha uma razão para dizer, tenha para quem dizer e possa escolher como dizer. Na situação citada, sugere-se que os alunos estavam motivados para responder a esses itens do autor.

Outro exemplo de avaliação em torno de atividades lúdicas no ensino de Língua Portuguesa é descrito a seguir:

de leitura, teve um trabalho que eu pedi pra eles fazerem uma representação de um livro que tivessem lido, tava trabalhando resenha, é, além de fazer o texto que era resenha crítica eles iam ilustrar com aquele caixa, poderiam desenhar, poderiam... enfim confeccionar. Alguns fizeram confecções de cenário, de bonecos e fizeram um cenário que era de livro na caixa e aí nós fizemos uma exposição para as outras salas, então essa sala que, na verdade, eu fiz com o sétimo ano, que era piloto, e fizemos a exposição para as outras salas. No ano seguinte, eu tinha avisado o sexto ano e vi o que eles acharam, para estimular a leitura, fiz o trabalho com eles aí, nós fizemos a exposição para a escola, para as outras salas. Foi bem legal. (Professor A)

O instrumento avaliativo, dessa vez relacionado à leitura, foi a realização de uma representação de um livro lido pelo aluno. A proposta se voltava a estimular a leitura por meio da confecção do gênero resenha crítica e da tarefa de ilustração da caixa, que se volta mais ao trabalho de expressão artística e lúdica.

Retoma-se que os projetos educativos favorecem um papel ativo do estudante e transcendem a fragmentação disciplinar, conferindo maior sentido aos aprendizados. O professor atua como um mediador e incentiva o estudante a percorrer etapas e resolver problemas. A avaliação pode se dar, por exemplo, pela observação dos comportamentos e formas de raciocínio empregadas para resolver as situações. Abrange, ainda, o desenvolvimento de habilidades sociais e de interação.

Vale lembrar que a variedade de instrumentos avaliativos, conforme Depresbiteris e Tavares (2017), é fundamental, porém não o suficiente para avaliar, já que o valor da avaliação não repousa no instrumento em si, mas em sua utilização. Para seu bom uso, é necessário que o professor, antecipadamente, compartilhe os critérios que serão empregados aos estudantes e não formule rotulações de qualquer tipo a partir de seus resultados. Para elaborar bons instrumentos, deve-se ter clareza sobre o que se entende por aprendizagem, o que se pretende avaliar e as respostas esperadas dos alunos.

No excerto apresentado, o docente A não detalhou o processo avaliativo da confecção do texto de resenha crítica, mas deu maior ênfase na parte lúdica da atividade. Após questionado sobre como foram elaborados os instrumentos e quais objetivos tinham, o docente detalhou que esses trabalhos variados serviriam como alternativa em relação ao uso da prova, como pode ser verificado na fala a seguir:

as avaliações, eu não sou muito fã por isso, eu tento tirar um pouco aí o peso delas, porque eles ficam com receio mesmo, só que eles precisam trabalhar as outras avaliações, eu acredito que são melhores de avaliar, mas eles não ficam com medo, eles se soltam um pouco mais, eles conseguem produzir melhor.
(Professor A)

Aqui, a avaliação é concebida como prova e como outros instrumentos avaliativos. A prova, conforme aparece no trecho, ocasiona a sensação de “receio” entre os alunos, sensação esta que tem estado presente nas práticas avaliativas historicamente. O docente revela ter consciência do peso desse tipo de avaliação para os alunos, sugerindo que se mostra sensível frente a essa realidade e considera aspectos de interferência como medo ou tensão, buscando não reforçar esse caráter de instrumento de opressão. Além disso, busca alternativas que auxiliem os estudantes a “produzir melhor”, ou seja, mostrar o que sabem e conseguem fazer. Como resultado, o docente observa que eles se soltam mais e não têm medo de outros formatos avaliativos.

Entretanto, a avaliação utilizada como instrumento de poder ainda aparece no discurso dos docentes, como pode ser verificado na fala de P:

temos né, o governante dizendo “não vai reprovar, não vai reprovar,” é a progressão continuada né, o mal da educação ao meu ver, é a progressão continuada né... porque na prefeitura dá mais certo do que no estado? Porque na prefeitura a gente ainda tem um pouco daquela arma assim ó, “você vai reprovar, ó, se você não for bem você vai lá pra escola do estado né, você não vai para uma escola melhor”, então a escola já é marginalizada de todas as formas, então isso só está deixando mais evidente, se antes nós procurávamos ajuda “não tá funcionando isso, tem que mudar, os alunos não participam, não, o problema é você professora, é a sua aula que não é atrativa”. (Professor P)

No trecho apresentado, a palavra “arma” é relacionada à expressão “você vai reprovar” e revela a violência ainda praticada por meio do uso da avaliação no contexto educacional, já citada pelo trabalho de Alves e Cabral (2015). Essa avaliação é encarada como uma forma de poder e opressão ao invés de ajudar o aluno a progredir. Novamente o “Sistema” educacional é citado, agora na forma de “governante” ou “progressão continuada”, para retirar do professor esse instrumento de poder sobre o comportamento do aluno.

Nota-se que, assim como afirmam os autores citados, o próprio professor se coloca na posição de praticante da ameaça, mas também se sente vítima de julgamento e crítica, como pode ser visto pela expressão “o problema é você, professora”, culpabilizando o profissional pelo fracasso escolar. O professor, em sua fala, simula uma voz igualmente violenta que o culpabiliza ao invés de compreender suas dificuldades e fornecer melhores condições de trabalho ou formações continuadas adequadas às suas necessidades.

Existe, novamente, a demonização do sistema público, que aparece como punição, expressa no trecho “se você não for bem vai lá pra escola do estado”. Ressalta-se que a escola analisada é municipal, mas também é pública. Este mesmo docente, em uma fala anterior, denuncia que os alunos chegam marginalizados na escola de periferia porque são vítimas de frases de ameaça. Existe, portanto, uma contradição no discurso docente, já que o profissional em questão trabalha em uma escola periférica, enxerga a instituição como marginalizada e não se vê como praticante dessa ameaça.

A culpabilização pelo insucesso escolar, historicamente, veio atrelada à ideia de imposição de poder e opressão. Esse cenário também pode ser observado na fala a seguir:

o fulano não tá fazendo a atividade, “vou ficar no pé dele professor, vai ficar no final de semana de castigo”. De cinco, ele manda uma atividade depois dessa bronca que a mãe disse que ia dar nele. Aí você retorna: “mãe, fulano não fez atividade, tá devendo atividade” (Professor M)

As expressões “ficar no pé”, “castigo” e “bronca” aparecem atreladas às práticas educativas e avaliativas do estudante. Nota-se que professor e mãe se unem para construir um ambiente de responsabilização do aluno por sua aprendizagem. No entanto, o aluno não se vê como responsável por seu desempenho e a realização da atividade acontece de maneira forçada e imposta. A fala da suposta mãe dentro do discurso docente também é vista como mais um elemento de imposição na realização das tarefas e o aluno aparece, aqui, silenciado.

Passarelli (2012b) salienta que os docentes podem orientar os estudantes buscando explicar o objetivo da atividade para, assim, promover um processo de conscientização do aluno acerca da tarefa e sua autorregulação. Além disso, pode-se adotar uma postura de ajudá-lo a refletir sobre seus erros e mostrar-lhe caminhos para progredir, convidando-o a se responsabilizar por seu desenvolvimento. M complementa esse trecho relatando:

A avaliação, a dificuldade é a seguinte, como nós estamos num momento atípico né, então assim, o que pede assim, aceita o mínimo possível né, o cara fez um ó com o óculo considera né, porque a gente tem que entender esse momento, né, e eu entendo eu entendo né. O que muda no presencial, “não vem com uma folhinha de caderno com rebarba entregar texto não, faça um serviço decente. “Não vem com “a lápis”, tudo apagado assim por cima, não”, então o presencial eu não admito certas coisas, eu devolvo e “vá fazer de novo. Vai fazer de novo”. Agora no remoto tem umas coisas que eles mandam assim, que é só por Deus, mas né assim, voltar às vezes que eu devolvi e falei “não filho, faz direito” ..dá uma né, “não é assim, não”, manda foto da apostila de ponta cabeça com lápis, tudo apagado, você não consegue ler, fora de foco, enfim, de tudo aparece. Então aparece difícil nisso né. É, os bons fazem trabalhos excelentes, parece de faculdade, parece as regras da ABNT, são maravilhosos, agora os outros... então assim, eu considero tudo o que mandam, fez o ó com óculo, devido ao que está acontecendo, tá bom, eu aceito né. (Professor M)

Os termos “dificuldade” e “difícil” reaparecem quando a temática gira em torno das práticas avaliativas. Existe diferenciação entre os termos “aceitar a atividade”, “considerar a atividade” e avaliar a atividade. M relata que procura considerar o mínimo

que o aluno fez por levar em conta questões de dificuldade de acesso à tecnologia e por compreender o contexto global no qual o aluno se insere.

No entanto, relata que presencialmente não recebe uma atividade sem aspectos estéticos como a presença de “rebarba” ou feito “a lápis”, pois não “admite” receber uma atividade fora de determinadas características estéticas, que aparecem como critério avaliativo. Salienta-se que o uso das expressões “vai fazer de novo”, “faça um serviço decente” carregam um tom autoritário frente ao trabalho do aluno, desqualificando-o, bem como o uso da expressão “ó com óculo” que também deprecia o trabalho do estudante. “Considerar o que mandam” é uma expressão a partir da qual se infere que não há uma mediação ou parceria junto ao aluno em benefício do tratamento das dificuldades a serem superadas nem um trabalho processual.

O contexto “atípico” faz com que o docente “aceite” e “considere” trabalhos de baixa qualidade, mesmo contrariado, afinal não pode solicitar, em contexto remoto, o capricho habitual exigido no momento presencial.

Observa-se, também, que há uma categorização do tipo do aluno na expressão “os bons fazem trabalhos excelentes” que aparece em oposição aos “outros”. Esse tipo de qualificação se refere novamente ao “perfil” do aluno e pode estar ligado a aspectos subjetivos de classificação e avaliação dos estudantes.

Além de detalhar as atividades avaliativas, alguns professores trouxeram, em suas falas, a temática da devolutiva durante a entrevista:

eu mando por e-mail pra eles né, então, por exemplo, mandei a atividade, claro que se é uma coisinha ou outra eu nem faço observação, passa batido agora né, por exemplo, a subordinada aditiva, coloca transforma uma oração simples com adjetivo aí não né, aí eu tenho que ir uma por uma e passar para eles né, o correto é isso, o correto é aquilo ou então eu faço uma live para fazer a correção né. (Professor M)

Esta fala evidencia que há atividades em que o docente não dá nenhum tipo de devolutiva e o aluno apenas entrega uma tarefa que “passa batido”. Quando se trata de um conteúdo de análise linguística (subordinada aditiva), então a devolutiva vem no formato de “correção” do tipo certo/errado, que deve ser “passada” ao aluno, o que remonta a um papel docente de transmissor de conhecimento. (FREIRE, 1987)

A avaliação deve se estruturar em torno de uma devolutiva inteligente, diversificada, frequente e de elevada qualidade a fim de orientar os alunos no processo de aprendizagem, conforme orienta Fernandes (2008). A natureza da interação entre

aluno e professor tem que ser central e os alunos devem estar envolvidos ativamente no processo, se responsabilizando por ele, inclusive. Essa perspectiva de devolutiva que envolve o estudante aparece somente em uma fala:

e depois tem a devolutiva, a gente conversa a respeito dessa devolutiva, eu falo “nossa, fulano, isso aqui você sabe” aí ele “é professora, eu sei mas”... (Professor A)

Essa fala mostra uma postura de parceria na qual o professor fornece uma devolutiva individual por meio de uma “conversa” e possibilita a expressão do aluno em relação a esse momento, permitindo um diálogo sobre suas dificuldades de modo mais específico. Os comentários, salientam Black *et al.* (2018), devem encorajar o estudante e fornecer orientações precisas. A oportunidade para que o estudante responda à devolutiva deve ser parte integrante do processo.

Apesar de todas essas falas trazerem diversas práticas avaliativas que acontecem no cotidiano da escola e como estão estruturadas, todos os docentes entrevistados trouxeram, em algum momento, as avaliações externas como parâmetro para este trabalho que é desenvolvido na sala de aula:

eu peço para trabalhar em equipe, porque a maioria dos projetos que são premiados, trabalham na equipe (Professor E)

eu fujo um pouco da apostila, porque eu trabalho com os nonos e eles vão fazer provas externas e eu acho que tem certas coisas que não tem na apostila e eu preciso dar (Professor M)

mas na hora de prestar um concurso público, na hora que ele for prestar um vestibular, como que fica tudo isso? (Professor P)

trabalho também [análise linguística], até porque...se bem que os vestibulinhos estão mudando né, ainda bem, mas eu trabalho sim, porque é assim, existem conteúdos que são um pouco melhores do que outros né (Professor A)

Percebe-se que as avaliações externas ditam, de alguma forma, as referências metodológicas do trabalho pedagógico, a escolha dos temas a serem trabalhados ou a meta do processo de ensino/aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa.

Salienta-se, no entanto, que se deve tomar cuidado para que esse modelo não culmine no treino para tais exames, baseado no modelo tecnicista e esvaziado de função reguladora, mas que supostamente garante resultados eficazes e quantificáveis,

conforme expressam Roldão e Ferro (2015). Essa lógica pode afastar o ensino do real interesse e necessidade dos estudantes e tornar o professor um mero treinador. Thurler (2002) também reforça a importância de que os resultados dessas avaliações externas não sejam a finalidade das ações empreendidas pela instituição. Não se pode confundir a obrigação de resultados com a qualidade no ensino, já que esta última envolve diversos outros fatores.

Aliás, além de apresentar as concepções de avaliação, de ensino e de aprendizagem, a entrevista revelou a visão que os docentes trazem acerca do próprio papel como profissionais da educação e como compreendem seu fazer pedagógico ou avaliativo, conforme o exemplo abaixo:

Eu sou aquele professor que morde e sopra, sabe? Eu sou um pouco austero sabe... [...] eu até sou austero, sou meio enérgico, justamente por isso, porque eu sei que eu posso tirar muito deles, né [...] só quando eu tô mais animado que eles correm assim, que eles me conhecem, que eles me veem no corredor, então dependendo do que eles veem no meu humor, eles até se atrevem a ficar na porta esperando, mas se eu tô meio sério, já me viram no corredor e eu já tô meio... eu chego e tá todo mundo no lugar e quando não tá, eu coloco a sala no lugar, eu gosto de ordem, pode ser em U, pode ser em L, W, Y, não importa isso, mas tem que estar em ordem, meu princípio é esse. (Professor M)

As falas expressas por M trazem termos como “morde e assopra”, “austero” e “enérgico”, que revelam uma imagem de si mesmo relacionada à austeridade. Além disso, ocorre a citação do “humor” do professor, que dita o comportamento da turma. Por meio da fala, espera-se do aluno uma postura ordenada e condizente com o humor do professor, características de um discurso sobre educação que ainda aporta ares de autoritarismo, mesmo que haja possibilidade de ordenação da sala em U (ou outros formatos citados), o que favoreceriam a interação entre os alunos. Esta configuração espacial da sala se situa na direção oposta ao “ensino tradicional bancário” de enfileiramento de carteiras.

Ademais, o próprio docente complementa essa imagem, dizendo trazer a emotividade para o trabalho em sala de aula e detalha:

o que me faz ter uma resposta legal dos alunos é a questão do emotivo, eles vão pelo emotivo, então assim, há um carinho muito grande pela gente, embora eu esteja muito sério, na hora... é o que eu te falei, eu morde e assopro, eu zelo, cuido né, brinco, dou risada, conto piadas. Aquele cara que não era tão a fim ao perceber essa relação que eu tenho com o que eu já peguei para mim, ele sente vontade. (Professor M)

A fala acima apresenta o lado “emotivo” e o “carinho” como formas de vínculo que aparecem como contraponto da seriedade em sua postura. Existe menção, também, de aspectos mais descontraídos como “brincar”, “dar risada” e “contar piada”, que explicam a expressão “morde e assopra”, usada por ele mesmo. Por fim, cita aspectos relacionados ao cuidado com o aluno, manifestos pelas expressões “eu zelo” e “cuido”. Finaliza sua fala com a expressão “o que eu já peguei para mim”, entendida aqui como estabelecimento de vínculo com o aluno em oposição a outro que não estabeleceu essa relação e que sentiria “vontade”. Também sobre o vínculo, o docente P apresenta:

já me perguntaram sobre isso, “mas por quê? Você é brava? Você é chata? Você pega no pé? Não sou”, o aluno no primeiro ano dele de contato comigo, ele me odeia e depois ele passa a me olhar com outros olhos, porque eu tento olhar para ele de uma maneira diferente. (Professor P)

Este trecho traz termos como “brava”, “chata” e “pegar no pé” para relacionar à imagem do professor. Alega que não possui essas características, mas revela um sentimento “ódio” com relação à sua figura num primeiro momento de contato com o aluno. A presença desse sentimento hostil endereçado ao docente pode remontar, novamente, aos resquícios de autoritarismo presentes na escola contemporânea. Na sequência, demonstra se preocupar com o olhar destinado ao estudante, que estabeleceria um vínculo afetivo com ele. Quando relata ações desenvolvidas em sala de aula, o docente complementa:

eu sou apaixonada por literatura, então eu faço as minhas leituras mais ou menos como o professor M, eu me emociono, eu choro, eu faço o tempo todo um link daquilo que aconteceu lá na obra de José de Alencar com o que nós vivemos nos dias atuais, então eu sempre tento criar (Professor P)

A fala de P relata que o docente se define como “apaixonado por literatura” e se “emociona” e “chora” ao ler textos literários para os alunos. Além disso, existe menção ao estabelecimento de conexão entre os textos literários com o contexto atual,

conferindo maior sentido da atividade para o aluno. Percebe-se, ainda, a preocupação em levar a criatividade para a sala de aula. A continuidade da fala detalha essa visão de acerca do papel docente:

Olha, nós somos assim verdadeiros milagheiros, sei lá qual é a palavra, a gente consegue com tão pouco fazer tanto e consegue assim é ser tudo né tudo aquilo que acabam nos atribuindo...
(Professor P)

A fala transcrita se refere à questão feita em torno da avaliação. Nota-se que o foco se volta à figura do professor, que “consegue fazer tanto com tão pouco”. A avaliação está relacionada ao termo “milagre” realizado pelo professor, que atribui uma nota a partir do pouco que é realizado pelo aluno, o que seria quase impossível conforme a escolha do termo. Aqui, percebe-se que a avaliação é tarefa unicamente do docente e não se trata de uma ação em parceria em torno do desenvolvimento de uma habilidade. Existe, também, uma valorização do papel do professor quando menciona que o profissional consegue ser “tudo o que lhe atribuem”, dando a entender que se trata dos vários papéis que se espera que o profissional desempenhe dentro da relação educativa.

Após esse percurso sobre as falas dos profissionais, pode-se sintetizar alguns aspectos que merecem destaque. Como pontos positivos, podem ser ressaltados que houve a preocupação em conferir sentido às atividades, uma postura crítica em relação aos materiais didáticos e o uso do texto na sala de aula, bem como o ensino de literatura com propósito motivador. Notou-se, também, a presença de uma intenção diagnóstica dos alunos, uma perspectiva processual da avaliação em alguns momentos, em especial na produção de texto, e certa variedade de instrumentos avaliativos. Observou-se a promoção de momentos lúdicos, a preocupação com o impacto da prova nos alunos, a presença de devolutiva em algumas situações e a menção do estabelecimento de um percurso individual da aprendizagem.

Como pontos que poderiam ser fonte de formações continuadas futuras, têm-se que a avaliação ainda evoca sentimentos de dificuldade nos professores, bem como conflitos e dúvidas. Também foram observados aspectos como ausência de clareza quanto às funções, critérios e objetivos da avaliação e excesso de subjetividade em sua prática. Existe referência de avaliações externas para o ensino (e não o contrário) ditando os conteúdos, metodologias e objetivos da educação. Além disso, remanescem resquícios de autoritarismo e do esquema de transmissão e cobrança de conteúdos, bem

como uma lógica excludente da avaliação. Esta ainda é utilizada em tom de ameaça e o “sistema” aparece como um elemento que deslegitima o poder docente, outrora conferido pela avaliação. O apego à nota fica evidente e aparecem termos depreciativos para se referir aos alunos.

No ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, ainda existe maior foco no trabalho com a gramática como prática higienista e seu ensino partindo da metalinguagem em direção aos usos e aplicação em frases sem contexto. Ressalta-se que a avaliação da leitura em si praticamente não aparece.

É necessário evidenciar que entrevistas trazem percepções individuais acerca de um tema e, portanto, podem não corresponder estritamente à realidade observável na sala de aula, uma vez que o profissional entrevistado tem a tendência de causar uma boa imagem aos olhos do entrevistador. No entanto, o foco desta tese foi compreender as concepções de avaliação de professores e não de comprovar a veracidade das falas por meio da observação do cotidiano do profissional. Apesar desta limitação quanto à compreensão global da prática avaliativa, destaca-se a importância de compreender as concepções docentes acerca do processo de ensino/aprendizagem/avaliação para pensar propostas formativas que, de fato, atendam às suas necessidades específicas. Somente por meio da mudança de concepções acerca da prática avaliativa que haverá alteração nas ações avaliativas realizadas nas salas de aula das escolas públicas.

CONCLUSÃO

Esta tese buscou investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro do processo indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação. Para isso, procurou-se compreender as concepções de avaliação atreladas ao processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na literatura acadêmica e investigar como é concebida a avaliação entre docentes da disciplina na Educação Básica pública (Ensino Fundamental II).

Para se alcançar os objetivos delimitados, foi feita uma pesquisa bibliográfica e uma investigação qualitativa em uma unidade de ensino pública de Educação Básica do Município de Poá, especificamente com professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II. Como o ano de 2020 foi marcado pela pandemia de Covid-19, as entrevistas, que seriam realizadas presencialmente, foram feitas por uma plataforma de videochamadas online.

Quatro professores de Língua Portuguesa aceitaram participar da entrevista semiestruturada de maneira conjunta e forneceram informações pontuais posteriormente em contato direto com a pesquisadora a fim de esclarecimentos específicos. O conteúdo da entrevista grupal foi gravado e transcrito, considerando os procedimentos éticos, e foram analisados pela metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). As categorias de análise utilizadas foram: Concepções de ensino (leitura, produção textual e análise linguística); Concepções de aprendizagem e Concepções de avaliação.

Como resultados dessa análise, obteve-se que os professores usam o texto nas aulas, no entanto, a avaliação da leitura foi pouco mencionada. O ensino de produção textual nem sempre apareceu estruturado de modo processual orientado pela busca de um projeto de dizer do aluno e o ensino da gramática foi o mais citado pelos professores, mas, em alguns momentos, foi entendido como ensino de regras com aplicação em frases desvinculadas do texto.

Como perspectiva de aprendizagem, têm-se presentes concepções que oscilam entre a mediação e a concepção bancária e mais tradicional. Como consequência dessa dicotomia, a avaliação ainda é vista como forma de disciplinar os alunos que, frequentemente, são culpabilizados pelo seu fracasso escolar e nem sempre têm espaço para reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Por vezes, foram utilizados até mesmo, termos depreciativos para se referir aos estudantes. A nota foi muito citada e, às vezes, vinculada ao perfil do aluno, ou seja, ao seu comportamento e características. Apesar de

existir menção de práticas processuais de avaliação, nem sempre ela é vista de maneira indissociável ao processo de ensino/aprendizagem.

Ainda existe um modelo escolar baseado em dois tempos: o de desenvolvimento dos conteúdos curriculares e o tempo da avaliação, concebidos como instâncias separadas, corroborando as ideias de Roldão e Ferro (2015). Mesmo quando se menciona um caráter processual da avaliação, às vezes se percebe que apenas a intenção docente é processual, mas na prática não há espaço para reflexão, retorno ou reelaboração do trabalho. O aluno nem sempre tem um lugar garantido para participar de sua própria avaliação, tampouco tem a oportunidade de saber os critérios avaliativos de maneira antecipada ou, até mesmo, possibilidade de dialogar sobre seu processo de aprendizagem.

Quando existe abertura para que o estudante possa participar da avaliação, por vezes, lhe falta ser instrumentalizado com critérios para isso, ficando esta apreciação apenas no seu gosto pessoal. Aliás, tal gosto pessoal também aparece na apreciação do próprio docente que nem sempre tem clareza do que está avaliando e por quê. Ao contrário, em vários trechos da coleta, a avaliação foi percebida de maneira arbitrária e, o que é pior, como instrumento de ameaça e poder.

Há uma prática recorrente tanto na pesquisa, quanto no campo educacional como um todo, de professores relatarem sentimentos de insegurança ou conflitos em torno da tarefa de avaliar, mesmo que essa seja uma obrigação fundamental de sua profissão. Também falta-lhes clareza quanto ao objetivo desta prática, pois houve, até mesmo, a menção da troca de nota por objetivos desvinculados do ensino ou como forma de disciplinar um aluno contrariando, inclusive, a legislação educacional, que orienta que se priorize a prática avaliativa de maneira contínua e qualitativa.

Ainda que a pandemia de Covid-19 tenha alterado parcialmente os planos iniciais de coleta de dados desta pesquisa e feito surgir um novo contexto de ensino remoto, as concepções sobre avaliação apresentadas pelos professores se mantiveram, o que foi enriquecedor em certo aspecto, porque possibilitou perceber como os profissionais utilizam suas concepções para se adaptarem aos diferentes contextos e orientarem suas ações a partir delas.

Então, pode-se afirmar que este tema, assim como previsto inicialmente, é muito relevante, pois os próprios docentes utilizam diversos adjetivos para demonstrar sua dificuldade em torno da delicada tarefa de avaliar e construir uma nota para o aluno. Trazem à tona, ainda que de forma não dita, seu próprio percurso escolar higienista de

correção de tarefas avaliativas, o aplicam ao aluno neste novo cenário tão diversificado e se desmotivam ao saber que o “Sistema” irá retirar-lhe o poder antes conferido pela avaliação. A impossibilidade de retenção de um aluno produz efeitos colaterais que os deixa desorientados quanto à tarefa de avaliar e, conseqüentemente, de ensinar.

Além deste cenário já descrito, o excesso de subjetividade e a ausência de critérios quanto à avaliação dão margem à confusão de papéis em relação ao próprio exercício docente, sua postura e sua identidade. Justificativas como o elevado número de alunos por sala aparecem como responsáveis pela impossibilidade de se fazer uma avaliação bem feita.

Ademais, foram citados diversos instrumentos avaliativos, mas nem sempre atrelados a objetivos claros ou construídos de maneira indissociável do conteúdo que deveriam medir. Também foi marcante a perspectiva de ensino de uma língua acabada e que não inclui o aluno como produtor e usuário do idioma. Os certos e errados da norma culta e pronta para ser transmitida persistem e povoam a cabeça do professor de língua materna, que se sente no dever de transmitir e cobrar, já que a avaliação externa revelará números de aprovações vistos como quantificadores do sucesso escolar.

Apesar de todo esse panorama construído pela pesquisa, salienta-se que existe boa intenção por parte dos profissionais, que têm propósito de construir um diagnóstico, fazer um trabalho processual em momentos pontuais, tentam motivar e enaltecer o texto na sala de aula e abrem espaço para jogos e para o mundo lúdico. Mas talvez falte um trabalho formativo que os auxilie a ter maior clareza do papel da avaliação como parte indissociável do processo de ensino/aprendizagem, das funções da avaliação, do papel docente e do próprio ensino de Língua Portuguesa.

Embora muitos obstáculos sejam continuamente superados pelos profissionais da educação, que se adaptam e se reconstróem a todo momento, a avaliação ainda precisa de maior investimento, pois nem sempre é vista como algo em benefício do aluno, do professor e do próprio trabalho educacional como um todo. Com frequência, a avaliação não tem servido como ferramenta reguladora nem tem apontado caminhos. E o que é pior, o desgaste dos termos “mediação”, “avaliação formativa” e “processual” dificultam esse desenvolvimento profissional dos educadores, pois são expressões conhecidas e supostamente bem entendidas e praticadas, mas que, às vezes, não passam de intenções ou formalidades burocráticas.

Ressalta-se que a avaliação não é a solução para os problemas educacionais, mas pode contribuir, e muito, para minimizá-los. Cabe a nós pesquisadores, ouvir os

professores e suas dificuldades ao invés de acusá-los ou culpabilizá-los por estas conclusões. Pensando em auxiliá-los, uma opção talvez seria aproximar a pesquisa acadêmica do chão da escola, tarefa esta que está sendo feita parcialmente aqui. Restamos também devolver esse saber construído para a escola, quem sabe na construção de um trabalho formativo com os profissionais que estiverem dispostos a investir em seu desenvolvimento profissional.

Especificamente na área do ensino de Língua Portuguesa, é nosso dever auxiliar os professores a abrirem mão da postura higienista e conceber nossa língua como viva, entender que os próprios falantes são seus dignos produtores e que todos podem ter o direito de dizer o que querem dizer. Além de instrumento de comunicação, a língua possibilita toda mediação que ocorre entre os seres humanos, o mundo e o conhecimento construído pela humanidade. A linguagem povoa nossa mente e nos constitui como transformadores do mundo. Enquanto estivermos presos na memorização de regras para aplicação descontextualizada e, quem sabe, um dia aplicação em avaliações externas pontuais, desperdiçaremos grande parte do nosso potencial transformador de realidades.

Após todo este percurso acadêmico, posso dizer com segurança que a avaliação realmente ensina e muito. Ensinou-me através das devolutivas dos leitores e avaliadores deste trabalho e, sobretudo, ensinou-me a valorizar os processos pelos quais passei. Na graduação, aprendi a nobre, porém complexa tarefa de ensinar Língua Portuguesa (e Espanhola), seus desafios e possibilidades. Aprendi na graduação de Psicologia, em especial em Psicologia Escolar, a importância de saber ouvir alunos, professores e toda comunidade escolar e construir uma educação que, de fato, faça sentido para os envolvidos. No MBA de Gestão Escolar aprendi que toda a equipe gestora pode construir um ambiente formativo aos professores e possibilitar que eles se engajem nos resultados das avaliações externas, na busca por soluções conjuntas e em inovações relevantes e realmente necessárias. No Mestrado em Formação de Formadores, aprendi que o percurso formativo é direito e dever de todo profissional da educação e que não está somente nos cursos, e sim no enfrentamento dos problemas do dia a dia, desde que tenhamos uma atitude reflexiva e investigativa sobre eles. No Doutorado em Língua Portuguesa, aprendi que muitos profissionais já sabem o que diz a teoria e o que poderia ser feito e até possuem a intenção de fazê-lo, mas nem sempre sabem como fazê-lo por estarem apegados demais a modelos arraigados, seja em torno do ensino de Língua

Portuguesa ou à própria ideia de avaliação em si. Talvez eu possa continuar estudando esse “como fazer” e, quiçá, ajudá-los em estudos futuros.

Em suma, acredito que a avaliação do percurso, a reflexão sobre as ações e as ações fundamentadas por esta reflexão podem operar como um maestro nesta grande orquestra que é a educação. Aproveitando a metáfora, não adianta os instrumentos brigarem entre si se a música desafinar, pois o produto final é de todos. Da mesma forma, os profissionais da educação têm que unir esforços para pensar em como poderão melhorar a avaliação e o próprio ensino e talvez esse olhar metacognitivo sobre a própria prática e sobre seus produtos nos faça compreender de maneira ampla para onde estamos indo e aonde queremos chegar.

Durante a finalização da tese, fui surpreendida com um inesperado convite: a coordenação da escola analisada e uma possibilidade de evolução da carreira. Esta nova função me dará a oportunidade de trabalhar os resultados encontrados pela pesquisa na formação continuada, pois é no chão da escola que a mudança acontece e é a própria razão de ser de todo estudo acadêmico no campo educacional. Essa parceria entre o saber acadêmico e o trabalho na escola talvez enriqueça meu olhar para pesquisas futuras.

Saber que a avaliação e o próprio processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa podem ser melhorados na escola pública de Ensino Fundamental II nos dá pistas de onde podemos direcionar nossos esforços doravante, seja na forma de ações formativas, políticas públicas, formação inicial docente ou pesquisas acadêmicas. E como podemos fazer essas mudanças? Talvez esta pergunta abra espaço para novos trabalhos na área.

REFERÊNCIAS

- AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n.54, p. 12-31, 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- ALBUQUERQUE, H. M. de P. Avaliar, para que? Formação de educadores avaliadores. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v.30, n.75, p. 800-830, set./dez, 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5941/3906>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, p. 630-662, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3690/3113>. Acesso em: 08 set. 2019.
- ANTUNES, I. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. **Revista de Letras**. v.1, n.31, p. 83-86, jan./dez, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1083>. Acesso em: 14 set. 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BLACK, P. *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec-Nova série**. São Paulo: v.8, n.2, p. 153-183, 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>. Acesso em: 09 set. 2019.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and Classroom Learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, London: v.5. n.1, p. 7 -74, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102> Acesso em: 21 out. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, H.H.N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: Chiappini, L.(Org) **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17- 30.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Cidades brasileiras – Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 mai. 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 .Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**. INEP. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P. ARAÚJO, F. **Reorganização curricular do ensino básico**: avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa/Portugal, 2002.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p. 205-230, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125.pdf>. Acesso em 12 out. 2020.

- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERNANDES, D. *et al.* **Uma avaliação dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação numa escola superior de enfermagem.** Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2012.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, p. 347-372, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.21, n.78, p. 11-34, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.
- FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.19, n.2, p. 21-50, 2006. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.20, n.43, p. 201-213, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G.(Orgs) **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. California: Sage Publications, 1989.

- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATOS, D. A. S.; BROWN, G. T. L.; CIRINO, S. D. Concepções de avaliação de alunos universitários: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.23, n.52, p. 204-231, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1937/1920>. Acesso em: 18 set. 2019.
- MATOS, D. A. S.; CIRINO, S. D.; BROWN, G. T. L.; LEITE, W. L. Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n.54, p. 172-193, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1907/1891>. Acesso em: 12 out. 2021.
- MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.1, n.3, p. 20-31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 03 jan. 2022
- NOVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012a.
- PASSARELLI, L. G. Ensino de produção textual: da ‘higienização’ da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, A. M. M; PASSARELLI, L. G. (Orgs.). **A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012b. p. 89-106.
- PASSARELLI, L. M. G. **O papel da leitura na produção de textos: o que revela a análise de necessidades aplicada a primeiranistas de graduação**. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017. p. 17306-173020. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25210_11986.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

PASSARELLI, L. M. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 50-75, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/6292>. Acesso em: 23 jul. 2020.

PASSARELLI, L. M. G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F. C; MEGALE, A.(Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes, 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.(Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35-60.

QEDU. Site idealizado por Meritt (Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira) e pela Fundação Lemann. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 27 mai. 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v.32, e08641, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8641/4189>. Acesso em: 09 ago. 2021.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-88.

ROLDÃO, M. do C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, p. 570-594, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671>. Aceso em: 11 set. 2019.

- RONCETE, K. V. **Concepções de avaliação de professores do ensino básico: adaptação e validação do questionário teachers' conceptions of assessment**. 2016. 119f. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6934>. Acesso em: 13 out. 2021.
- SANTOS, L. **Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?** Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>. Acesso em: 10 out. 2020.
- SANTOS GUERRA, M. Á. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.
- SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPress, 2015.
- SUASSUNA, L. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n.3, p. 1125-1151, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1125/24435>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, p. 777-796, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2020.
- VARGAS, A. C.; PEREZ, T.; DIAZ, P. Avaliação de projetos e desenvolvimento do pensar avaliativo: relato de um percurso. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.30, n.73, p. 138-186, 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5821>. Acesso em: 12 set. 2019.
- VIANNA, H.M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.2, n.2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mai. 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento tem por finalidade esclarecer os participantes da pesquisa, de forma clara e objetiva, sobre os procedimentos realizados. Será feita uma entrevista em ambiente virtual com duração de um encontro. O entrevistado deve ser professor de Educação Básica de Língua Portuguesa de escola pública e poderá relatar sua visão sobre o tema de maneira livre e compartilhar suas práticas sobre avaliação que realiza em sala de aula. A presente pesquisa objetiva investigar as concepções de avaliação de professores de Língua Portuguesa dentro do processo indissociável de ensino/aprendizagem/avaliação.

A produção de dados será feita por meio da gravação em áudio da entrevista semiestruturada realizada durante o período de trabalho do participante no próprio local de atuação profissional em período remoto. Os dados produzidos serão utilizados para a transcrição e análise de dados. O áudio não será divulgado e servirá apenas para a transcrição das falas.

Nesta pesquisa, a participação do pesquisado é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa. A participação dos pesquisados não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos a sua integridade física, moral ou psicológica.

A realização da presente pesquisa trará ao entrevistado e à sociedade o(s) seguinte(s) benefício(s):

- Criar oportunidades de reflexão e transformação do contexto estudado a partir das discussões realizadas no processo de pesquisa;
- Possibilitar a divulgação dos resultados a toda comunidade;
- Expandir as pesquisas a respeito do tema Avaliação em Língua Portuguesa;
- Contribuir para a comunidade acadêmica de forma mais ampla com as descobertas e processos desenvolvidos;

A participação do participante e todos os dados referentes à escola serão exclusivos para esta pesquisa e é de inteira responsabilidade da pesquisadora, que garante anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações fornecidas.

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos, a pesquisadora disponibiliza o seguinte telefone e e-mail para contato: (11) 947239320/ natatrevi@gmail.com.

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, a escola o assina, juntamente com a pesquisadora e orientadora, em duas vias de igual teor e forma.

São Paulo, de de 2020.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

PARTICIPANTE:

APÊNDICE B – CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA GRUPAL

CONCEPÇÕES DE ENSINO

“eu trabalho com música, com um pouco de artes também, né, eu peço para eles fazerem um desenho, depois do desenho construírem um texto, eu trabalho muito com texto, eu trabalho a parte de gramática também, né, mas a parte de expressão também eu uso bastante” (fala de E)

“só dizer a minha emoção com o texto, mas eu explicar o que eu sinto com aquele texto que é aquilo que eles sentem quando veem o desenho né”. (fala de M)

“primeiro ou eu começo com uma imagem ou eu termino com a imagem eles têm que produzir uma imagem, qual foi a ideia mais importante daquele texto a ideia transmitir a ideia em uma imagem” (fala de E)

“então eu faço essas leituras compartilhadas com eles [...] depois a gente tenta transformar isso num belo projeto com peças de teatro.” (fala de P)

“Tem a parte da gramática também né, que a gente usa bastante que a apostila pede isso né, a gramática, mas eu quero muito que eles se formem, sejam mais leitores, que eles criem mais eles percebam que eles são criativos, que eles têm o potencial” (fala de E)

“Trabalho também, até porque...se bem que os vestibulinhos estão mudando né, ainda bem, mas eu trabalho sim, porque é assim, existem conteúdos que são um pouco melhores do que outros né é uma idade que eles não querem saber muito de gramática de regra então depende de como a gente vai mostrar isso pra eles e você pode sei lá pode mostrar fazer de um modo muito chato ou pode tentar a forma como você passa acho que é importante passar. Advérbio por exemplo, advérbio dá para fazer bastante coisa legal então advérbio eu mostro pra eles se eu não tiver que mostrar lembrando como adjunto adverbial é...eu tô apresentando advérbio pra eles eu mostro as circunstâncias aí depois a gente vai pra prática. A parte prática eu sempre procuro trazer alguma dinâmica trazer algo diferente eu tenho uns cartazes com umas frases em EVA e às vezes eu faço uma gincana com eles então eles têm eles sorteiam nos EVAs tem os advérbios a gente tem de modo de intensidade e aí eu seleciono algumas frases alguma oração que esteja faltando aí a circunstância dada pelo advérbio porque eu trago contextualizado pra eles quando eles precisarem de adjunto já é algo muito natural e aí eu divido os grupos e peço pros grupos pra eles...é como uma gincana mesmo, para eles tentarem completar aquela oração eu sorteo o tipo de advérbio o legal é porque as vezes tem advérbio que ele vai dar certo em uma determinada construção de frase e outros não então tem gente que coloca e fica perfeito né fica a frase com sentido outros não deu certo ali né pras outras eu também costumo fazer alguma coisa diferente mas não é sempre que dá tempo da gente trabalhar assim, mas...”(fala de A)

“uma vez eu li aquela carta que ele escreve na ocasião da morte da esposa dele né e eu faço a leitura e eu assim, não é teatro, eu me emociono muito as vezes eu chego a chorar lendo a carta e eu percebi o fascínio deles ao ver quando eu passo uma coisa que eu gosto quando eles percebem a minha relação com aquilo, aquilo cresce para eles”. (fala de M)

“eu falei, pera aí, mas eu ainda acho que tá faltando alguma coisa nessa atividade por exemplo e eu fiz uma relação com aquele filme UP, sabe o filme do velhinho que coloca um monte de balão e a casa dele sai flutuando” (fala de M)

“Eu falei né de fazer uma pesquisa né quando vem na apostila. É eu trabalho texto também tem as aulas de técnica de redação é tento trazer texto pra eles porque assim a gente trabalha com material apostilado, mas eu vejo esse material apostilado não vejo ele como ideal então eu acabo trazendo bastante coisa pra complementar e textos diversos.” (fala de A)

“às vezes eu faço a leitura compartilhada com eles, as vezes eu peço pra eles ne uma leitura silenciosa debatendo, outras vezes eu trago o texto, vamos supor, eu quero trabalhar coesão e coerência, nós estávamos vendo isso um pouco antes de suspenderem as aulas né, na mesma semana, de texto fatiado, as vezes eu trago o texto fatiado para que eles vissem os mecanismos de coesão eu tava falando pra eles de coesão referencial e sequencial tanto que...agora que ter tocado no assunto”...(fala de A)

“depende muito do objetivo porque assim durante a sala de aula uma forma de..., vou dar um exemplo do texto fatiado aí, tô querendo cobrar coesão e coerência, eu vejo se eles conseguiram estabelecer, conseguiram perceber as ideias estabelecidas no texto, às vezes oralmente, quando eu trago um texto que seja pra complementar o assunto, geralmente, responde isso oralmente se não eu fico fazendo um monte de perguntas e coisas escritas... porque eles se cansam muito né, quando tem um monte de pergunta, daí texto tem mais pergunta...se é um texto para complementar, às vezes eu tenho uma proposta de produção, no caso de texto varia muito de acordo...de avaliação formal, eu não sou muito fã de avaliação formal aqueles de questionário e você passar um monte de questão porque acho que é um método que acaba afastando.... não sei se eu respondi” (fala de A)

“eu gosto muito de dar essa leitura...de fazer essa leitura interpretativa, prende muito eles e na produção do texto ajuda também, eu dei a cartomante para eles, então eu fiz que nem uma novela, eu dividi por partes para cada um,

eles liam comigo, mas assim, eu só entregava capítulo daquele dia entendeu, criava aquele suspense, é claro, durante a leitura eu ficava fazendo uns comentários começava a jogar malícia né, ironia, usava bem a ironia do Machado enfim, e aí quando eu dei a produção para eles, quando eles foram fazer um texto de suspense então eles foram com muita vontade né de conseguir criar aquela aquele suspense que ele cria né, aquela surpresa no final”. (fala de M)

“as produções textuais... olha, depende muito, geralmente, com produção textual deles eu sempre trago algum conteúdo sobre uma parte para aí sim dar produção textual porque eu vejo muito assim eu sempre vejo muito as propostas do aluno falando assim escreva.... aquela do material apostilado, ou traz algumas questões... as vezes, tem um modelo de determinado gênero textual aí fala assim, agora vai lá e faça o seu mas pera aí, se o aluno que não tem um modelo daquele gênero textual, como ele vai passar a escrever? Então primeiro eu trago as coisas que eles precisam para ele ter contato com aquele gênero textual porque só a partir daí eles vão conseguir escrever alguma coisa, como eu vou escrever algo se eu não sei por onde começar não sei da onde sair”. (fala de A)

“Primeiro eu leio o texto. Consegui entender, foi agradável, criativo e o texto cumpriu com a função esperada. 6 pontos. Consegui estruturar os parágrafos em início meio e fim. Começou com letra maiúscula, pontuação correta, sem muita repetição. 2 pontos. Corrigiu os erros já sinalizados, comentados em sala 2 pontos. Não rabisco a produção. Faço um texto com caneta vermelha no final ou verso”. (fala de E)

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

“A avaliação na verdade é um processo para saber se ele tá alcançando se ele tá entendendo né o conteúdo que nós estamos vendo ou não. Eu entendo que a avaliação é um processo que não serve só pro aluno serve pra mim também porque muitas vezes a gente acaba precisando se reorganizar às vezes você acha que deu uma excelente aula nossa, dei um show, tá tudo ótimo maravilhoso e aí quando chega o momento por exemplo de uma avaliação formal eles se confundem ou é o momento assim de reforçar aqueles conteúdos com eles tem sala ótima que trabalha super bem quando você vai dar a avaliação esquecem o que fez na sala de aula só que no dia a dia na dinâmica você sabe que o aluno ele conhece aquele conteúdo então sempre que eu faço avaliação com eles e depois tem a devolutiva a gente conversa a respeito dessa devolutiva eu falo nossa, fulano, isso aqui você sabe ai ele é professora, eu sei mas... mesmo que as avaliações eu não sou muito fã por isso eu tento tirar um pouco ai o peso delas porque eles ficam com receio mesmo só que eles precisam trabalhar as outras avaliações eu acredito que são melhores de avaliar mas eles não ficam com medo eles se soltam um pouco mais eles conseguem produzir melhor porque o que é avaliação é muito extenso isso. É uma responsabilidade e aí eu tento tirar esse caráter olha a prova vale tudo isso pera ai a gente passa a maior parte do tempo em sala de aula fazendo porque é um processo avaliativo você consegue notar nitidamente a evolução do aluno nesse tempo e aí eu acho muito injusto colocar a avaliação olha o que vale mesmo é esse dia aqui não tava bem em casa brigou com alguém ou tá triste com a paquerinha namoradinho ou tá com dor de cabeça ou simplesmente tá com sono foi dormir tarde então a gente sabe que problemas eles podem acontecer e nós temos os alunos que são auditivos e são ótimos na oralidade mas quando vão colocar no papel tem dificuldade de fazer isso as vezes a cabeça dele é muito lógica muito rápida e quando vai escrever que é um processo devagar ele tem dificuldade então precisa ser diversificado né.”(fala de A)

“eu peço para trabalhar em equipe, porque a maioria dos projetos que são premiados trabalham na equipe” (fala de E)

“eu fujo um pouco da apostila porque eu trabalho com os nonos e eles vão fazer provas externas e eu acho que tem certas coisas que não tem na apostila e eu preciso dar” (fala de M)

“mas na hora de prestar um concurso público na hora que ele for prestar um vestibular como que fica tudo isso?” (fala de P)

“Trabalho também, até porque...se bem que os vestibulinhos estão mudando ne, ainda bem, mas eu trabalho sim, porque é assim, existem conteúdos que são um pouco melhores do que outros né é uma..”(fala de A)

“Eu sou péssimo sabe porque? Para mim tudo o que eles fazem é lindo, então é claro, a questão gramatical tudo bem né, você faz a correção e tal mas a história, a ideia em si ne eu perdoei muito os erros, a questão da coesão eu perdoei tudo porque para mim tudo é muito bom eu sinto dificuldade na correção do texto com isso entendeu e eu tomo muito cuidado assim quando vou dar a devolutiva porque tenho medo de desestimular entendeu a minha crítica sempre é bem branda assim, eu sou bem bonzinho com isso eu tenho que admitir isso porque eu tenho medo de que eles se decepcionem, então eu sou mais assim, sou mais calmo entendeu, eu aponto algumas coisas, mas no começo eu riscava muito e riscava e marcava e fazia flecha e fazia balão agora eu sou mais tranquilo nisso, porque eu acho que pode atrapalhar, eles podem ficar chateados mesmo ne e isso ele vai dizer ..ah, já que eu não consigo e ele acha que nada tá bom, então eu não faço né ou então faço de qualquer jeito então eu...mas acho que tenho que trabalhar isso, essa é uma certa deficiência minha eu devia ser mais ruizinho com isso.” (fala de M)

“eu entro naquele conflito, meu Deus o que estou fazendo na educação, eu tô no lugar errado porque isso não dá pra mim eu não consigo fechar os olhos para tudo tá eu tô dentro de um processo então algumas vezes eu sou obrigada por todo o contexto a fingir que o seis é um sete o que me doi bastante então a gente tem que mapear trabalhar com avaliação, a gente mapeia ne dentro disso aqui dentro desta sala o cinco tem um peso, o dez tem outro peso, o

quatro... o que não vale para outra sala e é dentro da realidade de cada um tem que estabelecer pesos e medidas diferentes o que é muito ruim porque lá fora o peso e medida vai ser um só para todos eles”. (fala de P)

“São pesos diferentes para cada sala né e as vezes a gente tem que avaliar até mesmo a própria sala, avaliar com pesos diferentes outros grupos de alunos na verdade tem momentos que chega a ser assim infelizmente a nota para mim é um sofrimento bem difícil essa parte de avaliar aí...dar a nota. “ (fala de E)

“né vamos fingir vamos fingir vamos que vamos” (fala de P)

“A avaliação eu sofro com avaliação seja presencial ou remota, avaliação pra mim é horrível, esse negócio de dar nota pra mim é horrível, ne, de qualquer forma eu acho que tô sendo injusto eu sempre sofro com isso é a questão do pai ne quando meu filho era pequeno dois três anos eu olhei pra ele e falei: o que eu tô fazendo com essa criatura né? Eu tô ensinando? Eu tô educando? Quando eu dou bronca? Quando não dou uma palmada? Eu tô fazendo certo? Se eu não faço eu acho que tô sendo complacente. Se eu faço, eu tô sendo rígido. Então pra mim na educação é a mesma coisa. Tô avaliando corretamente? Eu tô sendo complacente? Eu tô passando a mão na cabeça? Ou eu tô sendo rígido demais, tô cobrando demais esses moleque? Então pra mim é um drama de qualquer forma a avaliação. Então eu comentei esses dias com a colega ela falou: ai, M, eu também. Foi quando a gente foi fechar o primeiro bimestre eu falei, N., tô desesperado, ela falou: ai, então somos dois porque eu não tenho ideia de como eu começo isso, né? Então, segui muito essa questão do que eu conheço deles, ne, porque eles apresentaram. Os que me apresentaram aquela coisa básica, mínima, né, teve lá o 6 dele né. Como que eu vou dar, o moleque por pior que seja nesse momento não tem acesso à tecnologia, ou tem dificuldade com tecnologia né, fica difícil nesse momento cobrar do cara né.” (fala de M)

“Então, pra mim também é um sofrimento porque a gente acaba estendendo os laços não sei se é por causa que sou mulher se é materno acho que a gente todo mundo o lado maternal e paternal acaba também levando em conta cada um tem sua realidade ne cada um tem a sua realidade né tanto no presencial como à distância né, então, a avaliação é bem complicada eu vejo nesse momento eu tô avaliando o que eu recebo né, o que eu recebo e a qualidade, mas na verdade eu não consigo sair do meu foco”. (fala de E)

“Para mim, um suplício, para mim é horrível” (fala de M)

“para nós é um suplício, M. Eu acho que nós ...eu falo assim, que se nós formos avaliar realmente, fazer uma avaliação vai ser terrível, então, a gente tem corrigir o texto como o M falou, tentando não desestimular o aluno não apontando aquilo que é necessário apontar” (fala de P)

“então eu não posso cobrar do meu aluno porque não vai reter, porque se ele aprendeu ou não vai dar no mesmo...o processo né, todo sistema vai mandar para frente mas na hora de prestar um concurso público na hora que ele for prestar um vestibular como que fica tudo isso?” (fala de P)

“E a avaliação eu avalio assim, eles têm que ler pros colegas, a avaliação é assim, aí os colegas eles mesmos batem palma mais para um texto menos para outro texto por que eu gosto que eu falo para eles vocês estão escrevendo um texto pro outro não é para você né é para o outro, o outro tem que gostar do seu texto tem que ser atrativo pro outro então eu trabalho mais essa parte aí deles e a correção na sala de aula é assim, eles leem para os colegas eles já sabem...ficam com medo no começo, nas primeiras leituras depois se acostumam e vão embora depois melhoram” (fala de E)

“eu sou meio durão então para não relaxar para não se sentir o cara às vezes eu seguro um pouco os bons” (fala de M)

“Não é nem de sala pra sala, varia de aluno para aluno, é assim eu analiso muito o perfil mesmo de cada um sabe eu vejo assim, o menino que tem toda uma dificuldade não sei o que, mas de repente ele conseguiu um pouquinho a mais eu percebi que ele deu uma crescida isso eu acabo analisando na nota dele ou o contrário aquele que eu sei que é maravilhoso e tá meio meia boca sabe quando você percebe também isso vai refletir na nota dele é mais ou menos por aí que eu costumo trabalhar mais a nível individual mesmo acho que é isso. A dificuldade é por exemplo quando você pega uma turma nova e você não conhece os meninos aí no começo é difícil né porque até você entender quem é aquele cara aí a dificuldade é bem maior.” (fala de M)

“Exatamente o que o M falou, é assim de repente o aluno X o 5 dele não é o mesmo 5 do outro. É o 5 dentro das possibilidades daquilo que ele consegue fazer dentro daquilo que é individual por isso a nossa dificuldade em número de alunos por sala né por isso que nós não conseguimos fazer um trabalho como nós gostaríamos e como nós temos temos competência para isso porque quanto maior o número de alunos menos individualmente a gente consegue trabalhar e é um indivíduo que a verdade dele ser cobrado lá fora como um todo ali naquele momento ele precisa ser visto como único para que ele possa se desenvolver senão fica impossível e assim, foi-se a época que eu atribuía 5 atividades para nota somava tudo e dividia por 5 nem pensar, se eu fizer isso hoje não chego a uma nota nunca para eles né então é tentar olhar mesmo como o M falou ne essa pessoa essa pessoa esse bimestre desenvolveu dentro dessas possibilidades qual é a média dessa pessoa, olha nós somos assim verdadeiros milagheiros sei lá qual é a palavra, a gente consegue com tão pouco fazer tanto e consegue assim é ser tudo ne tudo aquilo que acabam nos

atribuindo mesmo ser pai, psicólogo, médico, a babá, o que passa conhecimento e tudo e dentro disso a gente vai samba daqui e samba dali e chega em algum lugar”. (fala de P)

“Eu comentei até em HTPC uma vez, o ano passado aconteceu uma situação assim. A nota do oitavo ano é a nota que eles vão usar lá na para ingressar na Federal e ETEC e uma aluna minha exemplar maravilhosa eu deixei a menina eu acho que com 8 e ela veio questionar comigo lá no 9 ano, quando ela foi pegar o histórico lá ela questionou comigo, na hora eu pensei vai reclamar de barriga cheia e não sei o que mas depois eu pensei meu a menina é 10 cara como que vc me deixa essa menina com 8 por que porque eu sou meio eu falei, eu sou meio durão então para não relaxar para não se sentir o cara às vezes eu seguro um pouco os bons, entendeu, mas eu falei, meu você é louco, agora tem criança que não tem a capacidade que essa menina tem vai me chegar com um 10 e vai passar na frente dela o que eu fiz, fui na direção e falei, eu erre, eu quero mudar a nota dessa menina. Quando eu falei nome da menina, na hora a diretora falou M, vamos mudar agora e ela conhece a menina. Certo, mudamos resolvemos tudo bem eu tenho um aluno eu conversei com ele até hoje ne a gente troca ideia a gente analisa texto pelo whatsapp tal só que no 8 ano ele ficava com fone de ouvido ele não se interessava na aula para você ter uma ideia a mãe dele me chamou a atenção porque eu deixei ele acho que com 8 de média no bimestre e a mãe falou pro, você tá passando a mão na cabeça do B. porque eu sei o que o B. tá aprontando com você porque ele assume o que ele faz aí beleza ele veio quando essa menina questionou a nota ele veio e também questionou a dele e eu falei você não negão, você vai assumir a tua nota baixa. É uma lição para você levar para a vida porque você tinha que ter noção dos riscos que você tava assumindo você foi um puta aluno no 9 ano porque no 8 você foi daquele jeito? Quantas vezes eu conversei com você, quantas vezes eu te chamei esclareci expliquei, você vai assumir essa nota sim, quando eu deito a cabeça no travesseiro vem na minha cabeça poxa mas o B. é excepcional aí fiquei tentado a ir lá mudar a nota do moleque mas acabou pesando a questão social que era que a P falou o mundo não vai passar a mão na cabeça dele então pesou mais forte isso em mim nesse momento entendeu porque eu falei não, ele vai ficar com a nota dele senão eu não ensinei para ele e é meu papel também ensinar ele a ter responsabilidade as coisas entendeu assumir mas deu tudo certo porque ele tá no liceu” (fala de M)

“Avaliação do comportamento dele é mínima, mínima. Eu não tive surpresa nenhuma, o comportamento se repete, né”. (fala de M)

“eu começo a fazer chamada pelo nome e vou gravando então eu sento e vou olhando e aí eu só vou confirmando aqueles que eu não consigo visualizar para ter certeza de que ele não está na aula, para mim é muito importante criar esse vínculo com os alunos e entender que eles são mais do que números, aí é muito mais fácil eu tirar qualquer diagnóstico ou eu dizer qualquer coisa sobre eles quando eu vou estar na reunião de conselho, quando eu vou participar de uma reunião de pais e mestres, para mim precisa ter isso.” (fala de P)

“Eu também avalio individualmente e eu esqueci de falar que eu não devolvo a primeira redação que eles fazem comigo. No primeiro dia de aula tem uma avaliação, uma redação, essa redação eu não devolvo, ela fica comigo e eu falo para eles essa aqui vai ser um parâmetro meu de como vocês chegaram e como vocês estão saindo, da série, do ano, não devolvo aí eu a evolução deles mais pelos textos né do que pela prova em si ne a avaliação.” (fala de E)

“eles escrevem uma carta para si logo nas primeiras semanas de aula nos primeiros dias e eles trazem envelope, selo, tudo bonitinho, e eles vão postar essa carta para eles e eu vou guardar serve como uma primeira nota de produção textual para mim, mas eu não coloco nota lá não coloco nada, só na minha caderneta de que isso é uma nota, e eu olho o que eles falam, sobre sei lá sobre planos futuros, sobre o que eles tão vivendo no momento, o que eles acham daquele ano e deixa tudo guardadinho e depois que acaba que encerra o ano letivo uns dias antes do Natal eu posto no correio e aí chega para eles no ano seguinte ou quando eu os encontro de alguma forma é muito legal porque eles percebem assim, se eles fizeram, se eles não fizeram como que está olha a minha letra era assim, nossa olha e é muito bacana eles se veem num outro...” (fala de P)

“geralmente quando eu vou introduzir um conteúdo eu vou pensar assim né, eu tenho pedido pros alunos pesquisarem alguma coisa para que eles já tenham ideia sobre aquele assunto ou uso a apostila né eu peço pra eles darem uma olhada, lerem o texto antes para quando chegar na sala de aula nós realizarmos a atividade juntos eles já terem uma ideia ne facilita bastante então num primeiro momento eu vejo o que eles conhecem do assunto, conversei com eles e aí assim vou ver se aquilo ali que eles trouxeram ne inicial confere ou não, tem salas que acabam pesquisando bastante a aí a aula flui né melhor, tem outras que acabam esperando a gente tocar no assunto então essas daí não é tão bom quanto as outras”. (fala de A)

“ela pega a atividade e o aluno vai ler para os amigos e eu já fiz de produzir e um outro corrigir. Inicialmente eu fiz isso com um texto mas daí eu achei que não ficou legal então eu comecei a fazer com cruzadinha então eles tem pegam lá o texto literário e vão montar cruzadinha. Quando eles vão no caderno eu corrijo quando eles vão entregar eles vão entregar sem resposta só perguntas e nesse esquema mesmo de cruzadinha e daí eu troco. É feito normalmente em dupla e eu troco daí é aquela briga né, oi professora, não tem sentido essa pergunta, como eu vou achar a resposta, tá vendo para vocês verem como eu sofro eu ainda brinco com eles, para vocês verem como é difícil e que vocês precisam entender aquilo que já foi dito pelos colegas que você vai escrever para o outro, goste você ou não, você vai escrever para alguém ler para alguém entender, você precisa se fazer entender da sua vida em qualquer coisa que você se proponha a fazer então eu acho que tem dado certo eu faço com outros anos, com todas as minhas salas eu fiz com o 9 ano eu fiz com o 8 eles eram o 8 no ano passado, 9 esse ano eu fiz com figuras de linguagem

então eu sempre pego ali um termo e ai eles têm que montar de alguma forma tem que ser no mínimo 10 perguntas e tem que cruzar mesmo a palavra tem que cruzar então você precisa pensar numa pergunta que tenha sentido que vá da uma resposta que seja uma, talvez duas palavras então não é fácil, mas eu falo para eles, a vida também não é fácil e a gente vai e tem sido bacana.” (fala de P)

“Eu faço normalmente essas cruzadinhas com escolas literárias, então eu trabalho de duas a três escolas literárias assim, momento histórico, as principais características, autores e suas obras, de uma forma bem resumida, bem em tópicos mesmo e daí depois de trabalhar com eles, fazer exercícios, eles se reúnem em dupla normalmente e daí eles vão montar pra mim uma cruzadinha que tenha no mínimo 10 perguntas e respostas onde as respostas precisam ser de no máximo duas palavras pra poder ficar bem na cruzadinha. Tem que ter uma cruzadinha, não pode ficar uma aqui a outra lá, tem que cruzar mesmo as palavras, então eles formulam, eles deixam tudo pronto, a resposta no caderno deles, eu visto e daí eles vão passar a limpo, daí eles passam a limpo só com as perguntas e os quadradinhos, as indicações sem as respostas e eu vou trocar, não é eles que trocam, eu é que troco e vou passando, vou trocando de dupla pra dupla e a dupla tem que responder. Então eu atribuo uma nota é pra dupla que montou, da forma que montou, se teve coerência, como tava a questão de ortografia de coesão, eu faço toda a correção de como eles montaram e atribuo uma nota e depois atribuo uma outra nota pra quem respondeu. Aqueles que...beleza, elaboraram direitinho e a dupla não conseguiu responder, então o problema é da dupla que não conseguiu responder, agora existem situações em que não se consegue responder porque foi muito mal formulado, foi mal montada a cruzadinha então é, a questão da avaliação não ser bacana sobrecai sobre aquele que montou a cruzadinha tá, é mais ou menos assim. Só esqueci de uma coisa, normalmente, eles realizam essa atividade uma semana antes da realização da avaliação, porque como a gente sabe que os alunos não estudam em casa, não pega um momento específico pra estudar para uma avaliação, é uma forma que eu tenho de forçá-los a estudar o assunto pra realizar a avaliação”. (fala de P)

“eu sempre levava uma crônica diferente para a sala de aula para ler fazer uma leitura deleite assim principalmente quando começou a ser dobradinha e tal...que dependendo da sala é cansativo nem sempre é produtivo eu falo que dobradinha nem sempre todos os dias nem sempre ela é produtiva né as vezes ela é mais cansativa e daí durante um tempo eu levava uma crônica e eles começaram a...quando eu não levava a comprar porque principalmente quando eu trabalhava com EJA e tal era bacana então uma forma de avaliar era assim quando o aluno trazia para mim sem que eu solicitasse um texto para ser compartilhado com a sala onde eles fossem fazer uma leitura ou uma letra de música que ele achou bacana e fosse fazer ali uma interpretação né e eu tive de tudo eu tive aluna com quinze anos trazendo uma letra de uma música do Amado Batista entendeu, de onde você tirou isso né pela idade dela eu achei muito engraçado mas tinha todo um contexto histórico a ver com um momento que passou da vida dela com a família e tudo mais e serviu e tal então quando eles fazem coisas voluntárias assim, agora nas nossas aulas online né lá no Estado nós tínhamos um grande problema de plataforma então vamos instituir o Classroom vamos montar ...demorou muito para montar com o e-mail institucional então aí quando montou tinha que ativar o e-mail institucional e tirar o outro então o aluno tinha que entrar com o e-mail institucional então e ele não conseguia encontrar esse e-mail que tava lá na sede que ele não tem o hábito de entrar para ver a nota dele então toda aquela confusão então o que eu criei como um instrumento de avaliação lá no primeiro para o segundo bimestre quem fizesse essa migração voluntária sem eu ter que ficar implorando pedindo pelo amor de deus e vai que é para você que está fazendo tudo isso vai ter uma nota atribuída aí como participação né por estar procurando e querendo ter a sua aula querendo aí fazer parte do conhecimento e isso deu super certo.” (fala de P)

“É assim, já faz dois anos que isso com a língua né o estudo da língua né então eu com os meus alunos eu comecei a fazer jogos eles gostam muito de jogos daí vários tipos de jogos aí eu pedia para eles adaptarem né os jogos que eles gostavam com o estudo que a gente fez da língua...eu fiz isso com eles, faz dois anos já que eu tô fazendo isso com eles é em grupo e dá certo assim, eles tem dois dias brincando só jogando mas estudando também né sobre o conhecimento já estudado adquirido na sala de aula são jogos diversos a gente faz”. (fala de E)

“Nas aulas presenciais os jogos sempre acontecem na semana após a avaliação bimestral. É uma semana de pesquisa, produção e o jogo em si. Tudo é confeccionado na aula, eles elaboram três textos em grupo: Material utilizado, regras do jogo e o passo a passo do modo de jogar. A intenção é aprender brincando. Faço mediações dia a dia, o dia antes da data dos jogos, vejo se está tudo ok. Mas é óbvio que alguns grupos enrolam e entregam qualquer coisa no dia. O jogo e o conteúdo é livre, preciso que tenha variedades pois farão rodízio. A regra única é que seja um conteúdos já estudado em Língua Portuguesa. A avaliação tem participação deles. Eles dizem de qual gostaram e por quê. Mas dá para perceber qual é o preferido porque pedem para jogar novamente. Lanço a nota no bimestre seguinte. Avalio os textos produzidos também. Anoto o nome dos alunos que se dedicam mais. E os grupos que entregam no prazo. Avaliação é muito complicada fazer sozinha porque acabo gostando de quase todos. Nas aulas remotas, eles estão criando jogos, ficarão prontos em novembro, usam aplicativos variados. Mas é somente um desafio, não é obrigatório. Posso te disponibilizar depois.” (fala de E)

“eu corrijo, eu vejo o que tá certo ali no jogo, né, eu corrijo. Também tem jogos de desafiar o outro tem um desafio que eles gostam da roleta com a garrafa a gente faz também com o estudo da língua é mais fácil né porque estudo da língua pra eles é mais difícil né, o texto a criação a gente consegue estimular de outras formas né com filmes né a gente trabalha o pessoal deles também né, o conhecimento de mundo deles a história que eles têm ali né um passeio né alguma coisa assim da pra tirar da vivência né agora o estudo da língua eles acham que não usa né então a gente faz com jogos e depois eu pego os textos né deles e eles conseguem ver que eles tão utilizando o que eles estão

estudando né só não consegue só fazer o link ne do que tá estudando e do que tá usando é bem legal eu gosto eu gosto dessa parte dos jogos é uma semana que eu faço de jogos mesmo bem legal.” (fala de E)

“Porque assim a principio eu percebo assim não tem jeito eu tenho sala que tem duas alunas que participam de tudo que faz tudo que sabe tudo presencialmente eu digo na escola do Estado ne que já são alunas assim que participavam incondicionalmente de qualquer coisa que você colocasse ali e também serviu pra gente descobrir algumas coisas se você tinha alguma dúvida sobre algum aluno tipo assim ter certeza se esse aluno realmente é participativo ou não se esse aluno leva a coisa a sério ou não será que ele está me enganado sim ele está te enganando ele não é participativo ele não tá participando ne assim como eu tenho um aluno que na sala de aula presencial ele não participava em nada ele só tumultuava mas a mãe dele é professora e agora lá na casinha dele ela tá tentando mandar ele fazer e ela diz que falta atividade pra mim”. (fala de P)

“O que eu sempre avalei textos quero ver como eles estão usando a língua, como é a criação, a criatividade do aluno sabe se ele consegue colocar o conhecimento dele de mundo ali então eu sempre vou buscar isso, eu sempre cobro textos...faço avaliação normal mas eu foco nos textos não consigo correr desse tipo de avaliar, não consigo. Também a participação tudo ne eu sempre dou desafios pros meus alunos né aqueles que se desafiam mais sabe que querem tentar alguma coisa nova mesmo sem ponto vou dar uma premiação qualquer não é ponto, não é nota, então, faz esse desafio, vai ser bom pra você eu dou desafios pros meus alunos também eu gosto de desafiar eles então eu também avalio essa parte ai ne os desafios que eu passo pra eles e mas assim questão de nota sempre é um trabalho tem aluno que você já sabe que nota vai dar pra ele,” (fala de E)

“nota...geralmente eu faço uma avaliação deles bimestral eu separo em pelo menos notas diferentes, eu dou avaliações formais geralmente são duas dentro do bimestre e ai por que duas? Porque eu dou parte do conteúdo trabalhado na primeira metade do bimestre geralmente tem algum conteúdo gramatical, tem o gênero textual e ai eu trabalho na primeira avaliação e na segunda a outra parte porque se não eu não consigo avaliar o que realmente o aluno ele sabe daquele conteúdo porque se torna muito extenso eu vou ter que fazer escolhas escolher apenas uma parte em detrimento de outras então eu tento nivelar costume passar trabalhos pra eles para fazer a avaliação então os trabalhos...eles são bastante variados, às vezes são trabalho em grupo as vezes trabalham individual de repente envolve alguma pesquisa, os trabalhos nem sempre é aquele esquema de trabalho da ABNT e tem a participação deles também em sala de aula e ai essa participação se ele faz as atividades, se ele tem o conteúdo em dia porque eu dou sempre visto se ele não fez em dia mas se preocupou de fazer o conteúdo de fazer depois também eu vejo isso e ai avaliação deles naquele período as notas né aliás eu vejo a média dessas notas a evolução, é... o trabalho, vou te dar um exemplo de trabalho que eu peço para eles, vou falar do ano passado porque esse ano nós não tivemos muito tempo de sala de aula então ano passado eu pedi uma atividade pras crianças é do sétimo ano falava de texto pera ai gênero instrutivo e ai era para fazer um manual de alguma coisa a proposta era bem sem pé nem cabeça então o que eu fiz com essa proposta eu coloquei algumas regras eles teriam que escrever um manual sim mas esse manual era de um brinquedo com recicláveis que eles iam fazer e o público alvo era uma turminha de uma colega de trabalho lá do segundo ano então eu falei quem vai avaliar o trabalho de vocês em parte são as crianças teve um dia mais tarde sala brinquedos pras crianças adoraram e ai o segundo ano super crítico, esse aqui eu gostei por isso esse aqui não funcionou então acho que deu super certo” (fala de A)

“de leitura teve um trabalho que eu pedi pra eles fazerem uma representação de um livro que tivessem lido tava trabalhando resenha é além de fazer o texto que era resenha crítica eles iam ilustrar com aquele caixa poderiam desenhar poderiam enfim confeccionar alguns fizeram confecções de cenário, de bonecos e fizeram um cenário que era de livro na caixa e aí nós fizemos uma exposição para as outras salas então essa sala que na verdade eu fiz com o sétimo ano que era piloto e fizemos a exposição para as outras salas no ano seguinte eu tinha avisado o sexto ano e vi o que eles acharam para estimular a leitura fiz o trabalho com eles ai nós fizemos a exposição para a escola, para as outras salas. Foi bem legal.” (fala de A)

“temos né o governante dizendo não vai reprovar não vai reprovar é a progressão continuada né o mal da educação ao meu ver é a progressão continuada ne porque na prefeitura dá mais certo do que no estado? Porque na prefeitura a gente ainda tem um pouco daquela arma assim ó, você vai reprovar, ó, se você não for bem você vai lá pra escola do estado né você não vai para uma escola melhor então a escola já é marginalizada de todas as formas então isso só está deixando mais evidente se antes nós procurávamos ajuda não tá funcionando isso tem que mudar, os alunos não participam, não, o problema é você professora, é a sua aula que não é atrativa” (fala de P)

“o fulano não tá fazendo a atividade, vou ficar no pé dele professor, vai ficar no final de semana de castigo. De 5 ele manda uma atividade depois dessa bronca que a mãe disse que ia dar nele. Ai você retorna: mãe, fulano não fez atividade, tá devendo atividade” (fala de M)

“A avaliação, a dificuldade é a seguinte, como nós estamos num momento atípico né, então assim, o que pede assim, aceita o mínimo possível né, o cara fez um ó com o óculo considera ne, porque a gente tem que entender esse momento, né, e eu entendo eu entendo né. O que muda no presencial não vem com uma folhinha de caderno com rebarba entregar texto não, faça um serviço decente. Não vem com a lápis, tudo apagado assim por cima, não, então o presencial eu não admito certas coisas, eu devolvo e vá fazer de novo. Vai fazer de novo. Agora no remoto tem umas coisas que eles mandam assim que só por Deus mas né assim voltar as vezes que eu devolvi e falei não filho, faz direito ..dá uma né, não é assim, não, manda foto da apostila de ponta cabeça com lápis, tudo apagado, você não

consegue ler, fora de foco, enfim, de tudo aparece. Então aparece difícil nisso né. É, os bons fazem trabalhos excelentes, parece de faculdade, parece as regras da ABNT são maravilhosos agora os outros então assim, eu considero tudo o que mandam, fez o ó com óculo, devido ao que está acontecendo tá bom eu aceito ne. “ (fala de M)

“eu mando por e-mail pra eles né, então, por exemplo, mandei a atividade, claro que se é uma coisinha ou outra eu nem faço observação, passa batido agora ne por exemplo a subordinada aditiva, coloca transforma uma oração simples com adjetivo aí não né ai eu tenho que ir uma por uma e passar para eles ne, o correto é isso, o correto é aquilo ou então eu faço uma live para fazer a correção né “ (fala do M)

“E assim, já faz dois anos que isso com a língua né o estudo da língua né então eu com os meus alunos eu comecei a fazer jogos eles gostam muito de jogos daí vários tipos de jogos aí eu pedia para eles adaptarem né os jogos que eles gostavam com o estudo que a gente fez da língua...eu fiz isso com eles, faz dois anos já que eu tô fazendo isso com eles é em grupo e dá certo assim, eles tem dois dias brincando só jogando mas estudando também né sobre o conhecimento já estudado adquirido na sala de aula são jogos diversos a gente faz”. (fala de E)

“Nas aulas presenciais os jogos sempre acontecem na semana após a avaliação bimestral. É uma semana de pesquisa, produção e o jogo em si. Tudo é confeccionado na aula, eles elaboram três textos em grupo: Material utilizado, regras do jogo e o passo a passo do modo de jogar. A intenção é aprender brincando. Faço mediações dia a dia, o dia antes da data dos jogos, vejo se está tudo ok. Mas é óbvio que alguns grupos enrolam e entregam qualquer coisa no dia. O jogo e o conteúdo é livre, preciso que tenha variedades pois farão rodízio. A regra única é que seja um conteúdo já estudado em Língua Portuguesa. A avaliação tem participação deles. Eles dizem de qual gostaram e por quê. Mas dá para perceber qual é o preferido porque pedem para jogar novamente. Lanço a nota no bimestre seguinte. Avalio os textos produzidos também. Anoto o nome dos alunos que se dedicam mais. E os grupos que entregam no prazo. Avaliação é muito complicada fazer sozinha porque acabo gostando de quase todos. Nas aulas remotas, eles estão criando jogos, ficarão prontos em novembro, usam aplicativos variados. Mas é somente um desafio, não é obrigatório. Posso te disponibilizar depois.”(fala de E)

“eu corrijo, eu vejo o que tá certo ali no jogo, né, eu corrijo. Também tem jogos de desafiar o outro tem um desafio que eles gostam da roleta com a garrafa a gente faz também com o estudo da língua é mais fácil né porque estudo da língua pra eles é mais difícil né, o texto a criação a gente consegue estimular de outras formas né com filmes ne a gente trabalha o pessoal deles também né, o conhecimento de mundo deles a história que eles têm ali ne um passeio né alguma coisa assim da pra tirar da vivência né agora o estudo da língua eles acham que não usa né então a gente faz com jogos e depois eu pego os textos né deles e eles conseguem ver que eles tão utilizando o que eles estão estudando né só não consegue só fazer o link ne do que tá estudando e do que tá usando é bem legal eu gosto eu gosto dessa parte dos jogos é uma semana que eu faço de jogos mesmo bem legal.” (fala de E)

“Porque assim a princípio eu percebo assim não tem jeito eu tenho sala que tem duas alunas que participam de tudo que faz tudo que sabe tudo presencialmente eu digo na escola do Estado ne que já são alunas assim que participavam incondicionalmente de qualquer coisa que você colocasse ali e e também serviu pra gente descobrir algumas coisas se você tinha alguma dúvida sobre algum aluno tipo assim ter certeza se esse aluno realmente é participativo ou não se esse aluno leva a coisa a sério ou não será que ele está me enganado sim ele está te enganando ele não é participativo ele não tá participando ne assim como eu tenho um aluno que na sala de aula presencial ele não participava em nada ele só tumultuava mas a mãe dele é professora e agora lá na casinha dele ela tá tentando mandar ele fazer e ela diz que falta atividade pra mim”. (fala de P)

“O que eu sempre avalei textos quero ver como eles estão usando a língua, como é a criação, a criatividade do aluno sabe se ele consegue colocar o conhecimento dele de mundo ali então eu sempre vou buscar isso, eu sempre cobro textos...faço avaliação normal mas eu foco nos textos não consigo correr desse tipo de avaliar, não consigo. Também a participação tudo ne eu sempre dou desafios pros meus alunos né aqueles que se desafiavam mais sabe que querem tentar alguma coisa nova mesmo sem ponto vou dar uma premiação qualquer não é ponto, não é nota, então, faz esse desafio, vai ser bom pra você eu dou desafios pros meus alunos também eu gosto de desafiar eles então eu também avalio essa parte ai ne os desafios que eu passo pra eles e mas assim questão de nota sempre é um trabalho tem aluno que você já sabe que nota vai dar pra ele,” (fala de E)

“nota...geralmente eu faço uma avaliação deles bimestral eu separo em pelo menos notas diferentes, eu dou avaliações formais geralmente são duas dentro do bimestre e ai por que duas? Porque eu dou parte do conteúdo trabalhado na primeira metade do bimestre geralmente tem algum conteúdo gramatical, tem o gênero textual e ai eu trabalho na primeira avaliação e na segunda a outra parte porque se não eu não consigo avaliar o que realmente o aluno ele sabe daquele conteúdo porque se torna muito extenso eu vou ter que fazer escolhas escolher apenas uma parte em detrimento de outras então eu tento nivelar costumo passar trabalhos pra eles para fazer a avaliação então os trabalhos...eles são bastante variados, às vezes são trabalho em grupo as vezes trabalham individual de repente envolve alguma pesquisa, os trabalhos nem sempre é aquele esquema de trabalho da ABNT e tem a participação deles também em sala de aula e ai essa participação se ele faz as atividades, se ele tem o conteúdo em dia porque eu dou sempre visto se ele não fez em dia mas se preocupou de fazer o conteúdo de fazer depois também eu vejo isso e ai avaliação deles naquele período as notas né aliás eu vejo a média dessas notas a evolução, é... o trabalho, vou te dar um exemplo de trabalho que eu peço para eles, vou falar do ano passado porque esse ano nós não tivemos muito tempo de sala de aula então ano passado eu pedi uma atividade pras crianças é do sétimo ano falava de texto pera ai gênero instrutivo e ai era para fazer um manual de alguma coisa a proposta era bem sem pé nem cabeça então o que

eu fiz com essa proposta eu coloquei algumas regras eles teriam que escrever um manual sim mas esse manual era de um brinquedo com recicláveis que eles iam fazer e o público alvo era uma turminha de uma colega de trabalho lá do segundo ano então eu falei quem vai avaliar o trabalho de vocês em parte são as crianças teve um dia mais tarde sala brinquedos pras crianças adoraram e aí o segundo ano super crítico, esse aqui eu gostei por isso esse aqui não funcionou então acho que deu super certo” (fala de A)

“de leitura teve um trabalho que eu pedi pra eles fazerem uma representação de um livro que tivessem lido tava trabalhando resenha é além de fazer o texto que era resenha crítica eles iam ilustrar com aquele caixa poderiam desenhar poderiam enfim confeccionar alguns fizeram confecções de cenário, de bonecos e fizeram um cenário que era de livro na caixa e aí nós fizemos uma exposição para as outras salas então essa sala que na verdade eu fiz com o sétimo ano que era piloto e fizemos a exposição para as outras salas no ano seguinte eu tinha avisado o sexto ano e vi o que eles acharam para estimular a leitura fiz o trabalho com eles aí nós fizemos a exposição para a escola, para as outras salas. Foi bem legal.” (fala de A)

“temos né o governante dizendo não vai reprovar não vai reprovar é a progressão continuada né o mal da educação ao meu ver é a progressão continuada né porque na prefeitura dá mais certo do que no estado? Porque na prefeitura a gente ainda tem um pouco daquela arma assim ó, você vai reprovar, ó, se você não for bem você vai lá pra escola do estado né você não vai para uma escola melhor então a escola já é marginalizada de todas as formas então isso só está deixando mais evidente se antes nós procurávamos ajuda não tá funcionando isso tem que mudar, os alunos não participam, não, o problema é você professora, é a sua aula que não é atrativa” (fala de P)

“o fulano não tá fazendo a atividade, vou ficar no pé dele professor, vai ficar no final de semana de castigo. De 5 ele manda uma atividade depois dessa bronca que a mãe disse que ia dar nele. Aí você retorna: mãe, fulano não fez atividade, tá devendo atividade” (fala de M)

“A avaliação, a dificuldade é a seguinte, como nós estamos num momento atípico né, então assim, o que pede assim, aceita o mínimo possível né, o cara fez um ó com o óculo considera né, porque a gente tem que entender esse momento, né, e eu entendo eu entendo né. O que muda no presencial não vem com uma folhinha de caderno com rebarba entregar texto não, faça um serviço decente. Não vem com a lápis, tudo apagado assim por cima, não, então o presencial eu não admito certas coisas, eu devolvo e vá fazer de novo. Vai fazer de novo. Agora no remoto tem umas coisas que eles mandam assim que só por Deus mas né assim voltar as vezes que eu devolvi e falei não filho, faz direito ..dá uma né, não é assim, não, manda foto da apostila de ponta cabeça com lápis, tudo apagado, você não consegue ler, fora de foco, enfim, de tudo aparece. Então aparece difícil nisso né. É, os bons fazem trabalhos excelentes, parece de faculdade, parece as regras da ABNT são maravilhosos agora os outros então assim, eu considero tudo o que mandam, fez o ó com óculo, devido ao que está acontecendo tá bom eu aceito né. “ (fala de M)

“eu mando por e-mail pra eles né, então, por exemplo, mandei a atividade, claro que se é uma coisinha ou outra eu nem faço observação, passa batido agora né por exemplo a subordinada aditiva, coloca transforma uma oração simples com adjetivo aí não né aí eu tenho que ir uma por uma e passar para eles né, o correto é isso, o correto é aquilo ou então eu faço uma live para fazer a correção né “ (fala do M)

“eu gosto de dizer para os alunos que a aula é sua mesmo quando não é porque ele tem uma outra postura e já me perguntaram sobre isso, mas por que? Você é brava? Você é chata? Você pega no pé? Não sou, o aluno no primeiro ano dele de contato comigo ele me odeia e depois ele passa a me olhar com outros olhos porque eu tento olhar para ele de uma maneira diferente que eu acho que eu tenho nesses 22 anos de magistério eu tenho conseguido alcançar o meu objetivo”. (fala de P)

“Eu sou aquele professor que morde e sopra, sabe? Eu sou um pouco austero sabe...” (fala de M)

“eu até sou austero sou meio enérgico justamente por isso porque eu sei que eu posso tirar muito deles né” (fala de M)

“só quando eu tô mais animado que eles correm assim, que eles me conhecem, que eles me veem no corredor, então dependendo do que eles veem no meu humor eles até se atrevem a ficar na porta esperando mas se eu tô meio sério, já me viram no corredor e eu já tô meio, eu chego e tá todo mundo no lugar e quando não tá eu coloco a sala no lugar eu gosto de ordem, pode ser em U, pode ser em L, W, Y, não importa isso, mas tem que estar em ordem, meu princípio é esse.” (fala de M)

“eu sou apaixonada por literatura, então eu faço as minhas leituras mais ou menos como o Professor M eu me emociono eu choro eu faço o tempo todo um link daquilo que aconteceu lá na obra de José de Alencar com o que nós vivemos nos dias atuais então eu sempre tento criar” (fala de P)

“nós somos assim verdadeiros milagreiros” (fala de P)

“a gente consegue com tão pouco fazer tanto e consegue assim é ser tudo né tudo aquilo que acabam nos atribuindo mesmo ser pai, psicólogo, médico, a babá, o que passa conhecimento e tudo e dentro disso a gente vai samba daqui e samba dali e chega em algum lugar” (fala de P)

“é a questão do pai né quando meu filho era pequeno dois três anos eu olhei pra ele e falei: o que eu tô fazendo com essa criatura né? Eu tô ensinando? Eu tô educando? Quando eu dou bronca? Quando não dou uma palmada? Eu tô fazendo certo? Se eu não faço eu acho que tô sendo complacente. Se eu faço, eu tô sendo rígido. Então pra mim na educação é a mesma coisa. Tô avaliando corretamente? Eu tô sendo complacente? Eu tô passando a mão na cabeça? Ou eu tô sendo rígido demais, tô cobrando demais esses moleque? Então pra mim é um drama de qualquer forma a avaliação” (fala de M)

“pra mim também é um sofrimento porque a gente acaba estendendo os laços não sei se é por causa que sou mulher se é materno acho que a gente todo mundo o lado maternal e paternal acaba também levando em conta “ (fala de E)

“o que me faz ter uma resposta legal dos alunos é a questão do emotivo, eles vão pelo emotivo, então assim, há um carinho muito grande pela gente embora eu esteja muito sério, na hora... é o que eu te falei, eu mordo e assopro, eu zelo, cuido né, brinco, dou risada conto piadas. Aquele cara que não era tão a fim ao perceber essa relação que eu tenho com o que eu já peguei para mim, ele sente vontade”. (fala de M)

“eu me chamava de ameoba tecnológica a não quero saber de nada, não quero entender nada, não gosto de celular, não quero mexer com micro-ondas, não quero mexer com a televisão não entendo e hoje eu descobri que eu não sou tão ameoba assim que eu consigo fazer algumas coisas e dentro das limitações e das dificuldades eu acho que eu to me saindo muito bem” (fala de P)

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

“eu quero muito que eles se formem, sejam mais leitores, que eles criem mais eles percebam que eles são criativos, que eles têm o potencial” (fala de E)

“uma fala que eu costumo ter com eles assim: “só você vai dizer o que você quer, se você vai dizer se você vai querer aquele, sem desmerecer ninguém, mas só você vai dizer se você vai querer ser aquele que carrega a sacola ou o dono da sacola, então, eu procuro criar esse lado com o aluno dele entender que eu sei perfeitamente da onde ele vem, o que ele passa, o que acontece lá atrás e só depende dele, não depende de mim, estou ali apenas como um canal que ajuda ele a chegar em algum lugar a chegar onde ele queira, então as minhas aulas costumam sempre começar assim” (fala de P)

“o mundo não vai passar a mão na cabeça dele então” (fala de M)

“porque eles são desmotivados” (fala de E)

“mas os meus alunos eles já chegam no Fund II meio sem estímulo, não sei, desmotivados. Sem querer, sem perceber que ele não pode fazer parte do, da maioria, eles não têm que fazer parte da maioria e sim da minoria porque a minoria é que quer estudar, a minoria que quer melhorar e a gente tem que transformar em maioria né?” (fala de E)

“parecem um bando de ratinhos” (fala de P)

“eles correm que nem ratinho” (fala de M)

“eles chegam muito amedrontados né porque eles foram de uma certa forma amedrontados ah, se você não passar na ETEC vai para o KAYKY, viu? Se você não for bonzinho, você vai lá para a rede Estadual e eles chegam marginalizando muito a escola de periferia achando que só o Padre Simon e o Bertha é que vão ser bons caso eles não entrem no IF e na ETEC e aí eles percebem que os profissionais são os mesmos tão bons quanto e que eles podem desenvolver coisas maravilhosas em qualquer lugar que eles estejam”. (fala de P)

“o moleque por pior que seja nesse momento não tem acesso à tecnologia, ou tem dificuldade com tecnologia né, fica difícil nesse momento cobrar do cara né”. (fala de M)

“serviu pra gente descobrir algumas coisas se você tinha alguma dúvida sobre algum aluno tipo assim ter certeza se esse aluno realmente é participativo ou não se esse aluno leva a coisa a sério ou não será que ele está me enganado sim ele está te enganando ele não é participativo ele não tá participando né” (fala de P)