

# Uma reflexão sobre as práticas avaliativas de produções textuais nas aulas de língua portuguesa: desafios e perspectivas

Brenna Camile Sousa TRINDADE<sup>1</sup>  
Maria Daniela da Silva NASCIMENTO<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo evidencia uma reflexão sobre as práticas avaliativas da produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa, abordando os desafios enfrentados pelos educadores e suas perspectivas. Foi realizado um estudo com o objetivo de compreender as percepções de professores sobre os métodos avaliativos utilizados e sua eficácia na avaliação de textos escritos, bem como seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada adotou uma abordagem qualitativa, norteadas por revisão bibliográfica da literatura baseada em pesquisas sobre avaliação no ensino básico e na área de Língua Portuguesa (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2008; HAYDT, 1998; MARCHUSCHI, 2004; 2007; SANTANA, 2005; ANTUNES, 2006; SUASSUNA, 2007) e na aplicação de questionário a professores que atuam no ensino fundamental. A pesquisa revelou informações pertinentes para a compreensão dos fatores que norteiam a avaliação de textos escritos no contexto educacional pesquisado.

**Palavras-chave:** Avaliação; Língua Portuguesa; Textos escritos.

## Introdução

Geralmente, quando falamos em avaliação escolar, a primeira coisa que vem à cabeça são provas, testes e notas, isso acaba ganhando um teor negativo, causando desconforto, nervosismo e preocupação nos alunos, sobretudo porque ao longo da história a avaliação foi muito utilizada como instrumento de “poder” do professor sobre os alunos e as notas costumavam (ou ainda costumam) separar os “melhores” dos “piores” da turma. Segundo Hoffman (1993 *apud* CAMARGO, 2010, p. 30):

A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção. [...] As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e os centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e têm sua auto-estima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis.

Atualmente esse olhar sobre a avaliação vem mudando e constantemente surgem estudos acerca do tema, buscando evidenciar sua real importância para o desenvolvimento do processo

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Campus de Capanema. E-mail: sousabrenna@gmail.com

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Campus de Capanema. E-mail: mahh.daniela18@gmail.com

de ensino e aprendizagem.

Para Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo esse processo. Além disso, esse estudioso enfatiza a importância de uma avaliação diversificada, que leve em consideração diferentes instrumentos e técnicas, levando em conta a singularidade de cada aluno e suas múltiplas inteligências. O autor defende a utilização de diferentes formas de avaliação, como provas escritas, trabalhos em grupo, apresentações, projetos, entre outros, para obter uma visão mais completa do desenvolvimento dos estudantes.

Partindo desses pressupostos, entendemos que a avaliação escolar tem destaque muito expressivo no processo educacional e isso nos leva a reflexões acerca dos critérios que são utilizados pelos docentes na hora de analisar o desempenho e a aprendizagem dos seus alunos, porque muitas vezes a avaliação é usada apenas como método classificatório, tendo como foco a reprovação ou aprovação, sem preocupação com a tomada de decisão para superar as dificuldades na aprendizagem (LUCKESI, 2008).

Dessa forma, consideramos que a avaliação educacional desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo essencial compreender quais métodos de avaliação os professores utilizam e os desafios que enfrentam na hora de colocá-los em prática.

Pensando nisso, adotamos como base para o desenvolvimento do estudo que resultou neste trabalho, a realização de pesquisa qualitativa, com o objetivo de compreender as percepções dos professores em relação aos métodos avaliativos utilizados e sua eficácia na avaliação de textos escritos, bem como seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Pautado na ideia de coletar dados para o alcance desse objetivo, foi elaborado e aplicado um questionário e, através de perguntas objetivas, foi possível obter, sob diferentes percepções, a colaboração de professores atuantes no ensino básico de escolas da região Nordeste paraense.

Utilizamos também de estudo bibliográfico que forneceu a fundamentação teórica e serviu de alicerce para discutir concepções e abordagens que envolvam as práticas avaliativas de textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa, a saber: Marchuschi (2007), Santana (2005), Antunes (2006), Haydt (1998), Suassuna (2007), Luckesi (2008), Libâneo (1994), Marchuschi (2004), entre outros estudiosos.

É importante informar que este trabalho originou-se, a priori, de uma pesquisa desenvolvida durante a realização da disciplina “*Oficina de Avaliação do Ensino-aprendizagem de Língua Materna*”, que compõe o currículo do curso de Licenciatura em Letras Língua

Portuguesa da Universidade Federal do Pará, Campus de Capanema<sup>3</sup>. Experiência essa que evidenciou a necessidade de refletirmos de maneira mais aprofundada sobre os aspectos que envolvem o processo de avaliação de textos escritos pelos alunos em ambiente escolar.

Além desta introdução, o presente artigo está dividido em mais quatro partes. A primeira tratará dos principais conceitos de avaliação, sob a perspectiva de estudiosos do tema, bem como um apanhado resumido sobre o tema nos principais documentos curriculares oficiais. Na segunda, será explicada a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Na terceira, serão apresentados os resultados alcançados, a partir da discussão dos dados, com base na análise realizada. E, por fim, serão expostas as reflexões e apontamentos conclusivos sobre a pesquisa.

### **A avaliação educacional: pressupostos teóricos**

A avaliação escolar é um componente fundamental do processo educacional, pois permite medir o progresso e o desempenho dos alunos, identificar suas necessidades e fornecer *feedback* para o aprimoramento do ensino. Para Haydt (1998, p. 10), “Avaliar é julgar ou fazer apreciação de alguém ou de alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos”.

Já Luckesi (1999, p. 173) define avaliação da aprendizagem como “um ato amoroso”: “Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”. Para o autor, a avaliação deve ser uma prática que respeita a individualidade do aluno, suas particularidades, necessidades e potencialidades. A avaliação amorosa é pautada na compreensão do estudante como um ser único, inserido em contextos diversos, e reconhece a importância de desenvolver uma relação ética e humanizada entre o professor e o aluno durante o processo avaliativo.

Suassuna (2007) discorre sobre uma avaliação que não visa apenas “monitorar” o progresso do aluno quanto ao domínio dos conteúdos, mas que contribua para a sua aprendizagem e sua formação, aproximando-se da visão do Luckesi (1999) mencionada anteriormente. A estudiosa aborda a “avaliação formativa” que, entre outros aspectos, busca

---

<sup>3</sup> Durante a referida disciplina, a pesquisa contou ainda com a participação dos estudantes César Augusto Carvalho Galvão e Francielle Ribeiro Santos.

identificar as dificuldades encontradas pelo aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, a autora diz:

A avaliação formativa é comprometida com uma educação democrática; consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos. (SUASSUNA, 2007, p. 41).

Dessa forma, a avaliação formativa surge para alcançar aspectos que o chamado paradigma tradicional de avaliação, baseado apenas na medida e na classificação dos alunos, não atendia, acompanhando assim novas determinações da sociedade, modificando as formas de avaliar, buscando entender o aluno como um ser social e único.

Em uma percepção semelhante, Sant'Ana (2005, p. 27) observa que a avaliação só terá êxito se ocorrer de forma conjunta entre professor e aluno, pois dessa forma “O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber”.

Considerando esses conceitos, é importante compreender que a escrita de um texto não é um evento isolado, e sim uma atividade gradativa de aprimoramento, que envolve a compreensão de textos, nas práticas de leitura, entre outras atividades diversificadas realizadas em sala de aula, em um processo reflexivo. Nesse sentido, o processo de avaliação de textos escritos também deve ser gradual, pautado na percepção do aluno como um sujeito que é capaz de analisar, formular sentido nos textos, levantar hipóteses, tecer críticas etc.

### **Os documentos oficiais norteadores da avaliação da aprendizagem**

A avaliação na educação brasileira é norteada por diversos documentos legais, normativos e orientadores, que estabelecem diretrizes e princípios para as práticas avaliativas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Esses documentos são elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos governamentais. Alguns dos principais documentos que estabelecem diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa e que, portanto, direcionam a abordagem de avaliação escolar são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, esses documentos oficiais regulamentam os critérios de avaliação educacional, uma vez que organizam os conteúdos e orientações pedagógicas em eixos de

aprendizagem de acordo com o nível escolar, priorizando e definindo sobre quais assuntos têm maior relevância para a aprendizagem dos alunos de acordo com o seu nível de escolaridade.

A LDB é a legislação fundamental que estabelece as diretrizes para o sistema educacional brasileiro, foi instituída pela Lei nº 9.394/1996 e define os princípios, fins e objetivos da educação no país, abrangendo todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior. De acordo com o Artigo 24, Inciso V desta lei, a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Os PCN são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil que serviram como referência para a construção dos currículos nas escolas até a publicação de novas diretrizes curriculares. Foram lançados no final da década de 1990 e abrangiam diferentes áreas do conhecimento e etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Embora não estejam mais vigentes, esses documentos são importantes para observarmos como a avaliação vem sendo concebida nas diretrizes curriculares. Sobre esse tema, os PCN reiteram que:

avaliação é compreendida como: elemento integrador entre aprendizagem e o ensino, conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1997, p. 97).

A BNCC, que substituiu os PCNs, é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Na sua introdução, ao abordar os fundamentos pedagógicos que embasam o documento e sua relação com os currículos escolares, consta, entre outras ações, a de: “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17).

Levando em consideração os pressupostos teóricos apresentados na seção anterior e as orientações gerais contidas nos documentos oficiais, é evidente que existe uma concepção de avaliação em comum entre eles, a avaliação formativa, a qual, de acordo com Hadji (2001) objetiva fazer com que os estudantes evoluam em relação ao estágio em que se encontram.

Dessa forma, essa concepção de avaliação é destinada a não apenas medir o progresso individual dos alunos, mas identificar suas áreas de necessidade, fornecendo orientação para ajudá-los a atingir uma aprendizagem satisfatória. Assim sendo, tanto os documentos que regem a avaliação na educação básica brasileira, quanto os estudiosos desse tema, enfatizam a importância da avaliação formativa, contínua e participativa, utilizando diferentes abordagens e instrumentos para propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes.

### **A avaliação da produção textual escrita**

A avaliação da produção textual escrita, que é o nosso foco neste trabalho, desempenha um papel fundamental no ensino da língua portuguesa e em diversas disciplinas que envolvem a expressão escrita. Por meio dessa prática avaliativa, os educadores têm a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar suas habilidades e dificuldades na escrita, além de direcionar estratégias pedagógicas adequadas para promover o aprimoramento das suas habilidades linguísticas.

A perspectiva de avaliação da produção textual adotada neste trabalho baseia-se nos pressupostos de pesquisadores do tema “Avaliação educacional”. Iniciaremos com a autora Beth Marcuschi (2004), a qual considera que a avaliação do texto escrito deve ir além da mera verificação de erros gramaticais e ortográficos. A estudiosa defende a importância de uma abordagem holística na avaliação da produção textual, considerando não apenas os aspectos formais, mas também os aspectos discursivos e interativos do texto, bem como a capacidade do aluno em produzir textos coerentes, coesos e adequados aos diferentes gêneros e contextos de comunicação.

Marcuschi (2004, p. 66) discorre que:

No que tange à avaliação, ela é aqui vista como a ação processual de construir um valor provisório para o ser focalizado, mediante categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas. Avaliar, portanto, envolve concepções de mundo, conhecimentos partilhados e a emissão de juízos de valor, juízos esses formulados a partir de informações coletadas e selecionadas em contextos sócio-históricos específicos.

Antunes (2009) assume uma perspectiva semelhante, ao defender uma abordagem avaliativa que vá além da simples verificação de conhecimentos gramaticais e ortográficos. Ela propõe ainda uma avaliação mais ampla e variada, que leve em consideração a comunicação e a interação em sala de aula, as habilidades de compreensão e produção de textos, bem como o

necessário *feedback* por parte do professor. Para a autora:

A avaliação deveria, ainda, variar, pela adoção de diferentes estratégias e diferentes recursos, de modo a não assumir o sentido de tarefa escolar, apenas, uma a mais na rotineira passagem do ano letivo. Assim, o professor poderia, a partir de certos trechos, fazer análises, fazer comentários, levantar hipóteses de outras formulações do texto, dentro das imensas possibilidades da língua. Poderia fazer isso com a turma toda, ou deixá-los trabalhar em dupla ou individualmente. O importante seria que a produção do aluno obtivesse alguma resposta, encontrasse do outro lado da linha alguém com quem interagir. (ANTUNES, 2009, p. 171)

Pautando-se em uma concepção similar à das autoras mencionadas, Morais e Ferreira (2006, p. 79) reiteram que: “a avaliação de textos precisa ser, antes de tudo, uma atividade em que o professor analisa o que aluno foi capaz de produzir para, a partir dessa constatação, ajudá-lo a melhorar”.

Buscamos, assim, trazer para o presente trabalho, uma perspectiva mais democrática de compreender o ensino e as práticas avaliativas, uma vez que tanto os autores quanto os documentos oficiais aqui citados ressaltam a importância de propostas avaliativas em uma perspectiva formativa, ou seja, que levem em consideração os diversos fatores que implicam sobre as práticas de avaliação adotadas pelos professores e o processo de aprendizagem dos alunos. Ademais, outro aspecto que desejamos enfatizar, consiste na ideia de ressaltar a relevância de se propor produções de textos escritos que levem o aluno a expressar sua visão de mundo, e por meio das práticas de análise linguística, contribuir para que, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

## **Metodologia da pesquisa**

Podemos afirmar que na pesquisa realizada e apresentada neste trabalho a abordagem adotada foi a qualitativa. De acordo com Godoy (1995, p. 21), “esta ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. A escolha dessa abordagem está relacionada com o direcionamento dado pelo pesquisador ao objeto estudado, assim, uma pesquisa de base qualitativa, como esclarece Gonsalves (2007, p. 69) “preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

Para conduzir o estudo desenvolvido e apresentado neste trabalho, foi realizada uma

revisão bibliográfica de literatura baseada em pesquisas sobre avaliação educacional no contexto do ensino básico. Com isso, a exploração de estudos anteriores que abordam esse tema auxiliou na análise dos métodos avaliativos utilizados pelos professores e suas características e impactos no processo educacional, o que foi relevante para analisar tendências, abordagens teóricas e melhores práticas relacionadas à avaliação no ensino fundamental.

Dessa forma, a metodologia adotada justifica-se pela tentativa de compreender quais as formas avaliativas adotadas por professores no processo avaliativo como um todo, bem como sobre quais as possíveis influências no processo de ensino e aprendizagem, enfocando os desafios e perspectivas envolvidos no trabalho de ensino e avaliação de textos escritos produzidos por alunos em aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, para que fosse possível a compreensão e realização de análise acerca das formas de avaliação das produções textuais escritas propostas aos alunos da rede pública de ensino de dois municípios do Nordeste paraense, realizamos uma pesquisa na qual participaram seis professores de Língua Portuguesa da rede Estadual de Ensino Fundamental. Desses professores, cinco residem no município de Capanema e apenas um em Igarapé-Açu, sendo um do sexo feminino e os outros cinco, do sexo masculino. Os docentes têm experiências variadas na docência, que variam entre três até vinte e um anos.

A coleta de dados utilizada como base para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizada mediante a aplicação de questionário a professores do ensino básico de escolas públicas. De acordo com Marconi e Lakatos (2002), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Este consiste no envio do questionário pelo pesquisador aos participantes, via correio ou por um portador; ou via link de internet.

Com o fito de obter informações sobre o objeto de nosso estudo, elaboramos um questionário que contemplou perguntas abertas referentes a métodos avaliativos utilizados, critérios de avaliação adotados, bem como as percepções e desafios enfrentados pelos professores ao avaliar os alunos. O questionário foi elaborado utilizando a ferramenta *Google Forms*, que possibilitou o seu envio pela internet, por meio de um link, a vários professores, dentre os quais os seis participantes da pesquisa. Nesse questionário foram priorizadas perguntas que permitiram respostas discursivas, a fim de possibilitar uma análise qualitativa dos dados recolhidos.

A seguir, é apresentado um quadro contendo informações básicas de identificação dos professores participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Identificação dos docentes participantes da pesquisa

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO</b>	<b>FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA</b>
PROFESSORA A	IGARAPÉ-AÇU	15 ANOS	MESTRADO EM LETRAS
PROFESSOR B	CAPANEMA	18 ANOS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
PROFESSOR C	CAPANEMA	5 ANOS	LINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROFESSOR D	CAPANEMA	3 ANOS	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
PROFESSOR E	CAPANEMA	21 ANOS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
PROFESSOR F	CAPANEMA	15 ANOS	LINGUÍSTICA APLICADA

Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho<sup>4</sup>

Sobre as características dos professores entrevistados, podemos destacar diferenças e similaridades no que diz respeito ao tempo de atuação e área de especialização.

### **Discussão e resultados**

A avaliação é finalística, ou seja, visa metas que foram previamente definidas pelo professor em seu momento de elaboração, sejam elas, a formação e desenvolvimento de habilidades, bem como o aprimoramento de leitura, escrita etc. Com base nisso, buscamos compreender os métodos adotados pelos professores na elaboração de suas atividades, incluindo os critérios de avaliação, bem como as suas percepções a respeito do processo avaliativo dos textos escritos pelos alunos.

Diante disso, na presente seção será realizada uma discussão a partir da análise dos dados obtidos através das respostas dadas pelos professores ao questionário aplicado. A apresentação da discussão seguirá a ordem das perguntas contidas no questionário, mas não abrangendo a totalidade delas. Buscamos, na análise, fazer uma comparação entre as respostas

---

<sup>4</sup> Esse quadro foi adaptado de uma versão inicial elaborada para o resumo expandido produzido na disciplina “Oficina de Avaliação do Ensino e Aprendizagem de Língua Materna”, juntamente com os estudantes César Augusto Carvalho Galvão e Francielle Ribeiro Santos.

dos professores, destacando os pontos mais relevantes, a respeito de quais métodos, instrumentos e critérios eles utilizam no processo de avaliação da produção textual escrita.

Partindo disso, percebemos que as respostas elaboradas pelos docentes nos apresentaram similaridades e particularidades que cada professor possui acerca do objeto deste estudo. Dessa forma, abordamos inicialmente os questionamentos sobre os gêneros propostos aos alunos e a recorrência das produções textuais.

Quadro 2 - Gêneros propostos pelos docentes e frequência

<b>Professores</b>	<b>Quais gêneros textuais você costuma propor para seus alunos produzirem? E com que frequência você propõe?</b>
<b>Professora A</b>	<i>“Costumo solicitar aos alunos produção textual ao longo de todo o ano. Os gêneros são diversos, dependendo da série e conteúdo trabalhado, e vão desde pequenas a mais complexas narrações, textos argumentativos, descritivos, poéticos, verbais e não-verbais.”</i>
<b>Professor B</b>	<i>“Os gêneros são diversificados, produção de carta aberta, artigo de opinião, propagandas, interpretação de charges e posterior produção dos contextos sociais apresentados neste gênero. Proponho periodicamente, conforme os conteúdos trabalhados.”</i>
<b>Professor C</b>	<i>“Gêneros narrativos e dissertativos. A produção textual é proposta com bastante frequência nas minhas aulas.”</i>
<b>Professor D</b>	<i>“A cada bimestre, determino 2 gêneros a serem trabalhados (considerando como critério de escolha os que têm características semelhantes). Normalmente os gêneros mais abordados em sala de aula são: Autobiografia, Diário, Poema, Anúncio, Notícia, Conto, Texto Teatral, Artigo de Opinião, Carta de leitor, Resenha e Debate. Esses são determinados de acordo com os objetivos de cada série, seguindo a BNCC.”</i>
<b>Professor E</b>	<i>“Costumo propor o estudo de gêneros variados, de acordo com o tema discutido. Geralmente, a produção escrita ocorre após o trabalho de leitura, compreensão e interpretação de textos.”</i>
<b>Professor F</b>	<i>“Os gêneros que mais uso são poemas, charges e relatos. Trabalho algum tipo de produção em todas as turmas com bastante frequência.”</i>

Fonte: Informações organizadas pelas autoras do trabalho

Notamos que as respostas dadas apresentaram semelhanças, uma vez que a maioria dos professores afirma trabalhar frequentemente em suas aulas gêneros textuais diversos e de forma recorrente. Essa conduta nos lembra o que propõe a BNCC, uma vez que ao longo do documento, destaca a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais no ensino fundamental, desde as séries iniciais, ao assumir

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a 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.

(BRASIL, 2018, p. 67)

Assim, a variedade de gêneros textuais mencionada pelos professores é considerada um eixo que orienta todo o trabalho de ensino no componente curricular Língua Portuguesa, tal como já ocorria nas orientações contidas nos PCN.

Um dos aspectos que envolve as produções de texto está relacionado ao fato de que exige dos alunos competência para realizar uma atividade cognitiva de natureza complexa, pois saber coordenar e relacionar saberes diversos em um texto é essencial para que a escrita seja como uma ponte que liga a utilidade dos conhecimentos adquiridos na escola com as práticas sociais de uso da língua, ou seja, com o mundo fora da escola. Dessa forma, consideramos importante compreender a percepção dos docentes sobre a prática de relacionar as propostas de produção textual com os saberes dos estudantes, adquiridos nos ambientes social e cultural.

Quadro 3 – Relação entre propostas de produção textual com concepções de mundo e realidade dos alunos.

<b>Professores</b>	<b>Em sua opinião, é possível relacionar as propostas de produção textual escrita com as concepções de mundo e a realidade dos alunos? Comente.</b>
<b>Professora A</b>	<i>“Óbvio! Inclusive, não há melhor caminho que este para que o aluno se sinta livre para se posicionar diante do mundo e falar o que pensa. Ainda que num primeiro momento o objetivo não seja a exposição dessas opiniões, só o fato de o aluno ser desafiado a refletir e a articular suas ideias a respeito do mundo é muito significativo para a construção de sua personalidade e imposição de seu EU diante de tantos.”</i>
<b>Professor B</b>	<i>“Sim! Principalmente porque os alunos estão cercados de informações através da internet e também por diversos contextos sociais, nos quais estão inseridos. Por exemplo: cultura da sua comunidade, situação econômica, saneamento básico, etc...”</i>
<b>Professor C</b>	<i>“Sim. Trabalhar gêneros textuais envolvendo-os à realidade dos alunos é fator essencial para despertar o interesse do aluno e mostrar-lhes que tudo isso faz parte e é extremamente necessário para a sua vida em diversos âmbitos e sentidos.”</i>
<b>Professor D</b>	<i>“Sim, o professor faz a mediação. Deixando claro a autonomia de que os próprios alunos de acordo com sua bagagem sociocultural conseguem relacionar as proposições (a partir dos temas abordados) com o seu ponto de vista e com o contexto em que vivem.”</i>
<b>Professor E</b>	<i>“Com certeza. A relação entre as produções textuais e a realidade dos alunos é fundamental para a construção de sentido dos textos.”</i>
<b>Professor F</b>	<i>“Sim, se o aluno não relacionar suas vivências em suas produções, terá mais dificuldades para escrever, uma vez que a maioria dos alunos não têm hábitos de leitura.”</i>

Fonte: Informações organizadas pelas autoras do trabalho

Observando as respostas positivas dadas pelos professores, destacamos a importância

que tem relacionar os conhecimentos adquiridos fora da escola, em seus contextos de vida, com as propostas de produção de textos escritos. Nesse aspecto, o papel do professor é primordial, pois este é quem vai propiciar que os alunos percebam a busca de sentidos por meio das produções textuais e atuar como mediador por meio das reflexões lançadas sobre as propostas de escrita.

Dessa forma, o professor, como principal mediador, pode promover discussões que possam ter como resultado a produção de diferentes textos. Instruir aos alunos sobre a funcionalidade, organizar e sistematizar as etapas de produção, desde o planejamento do texto até a etapa de revisão e reescrita, levando sempre em consideração o propósito da proposta, o destinatário dos textos, os formatos etc. Além disso, a busca por situações reais e informações que contribuam na produção do texto é importante para seu aprimoramento.

Tendo em vista todas as dificuldades que estão inseridas no atual modelo escolar, é no mínimo desafiador para os professores executarem de forma eficiente os parâmetros avaliativos exigidos. É de saber comum o fato de que na maioria das instituições públicas, há uma ausência de condições possíveis para que o processo de produção de textos escritos seja uma prioridade. Aspectos como incompatibilidade entre tempo disponível aos professores e aquele necessário para planejamento, produção, reflexões e revisão dos textos dos alunos ainda são empecilhos para serem alcançados os resultados almejados, embora esses resultados sejam requisitados pelas próprias instituições e estabelecidos de acordo com os parâmetros que requerem um trabalho eficiente, nos moldes da avaliação formativa.

Vale ressaltar que o teor transmissivo que costuma tomar as aulas de português afeta significativamente o desenvolvimento da disciplina e das competências desenvolvidas por ela, uma vez que boa parte do tempo é utilizada apenas com exposições orais em que geralmente o centro é a fala do professor, faltando, dessa forma, o tempo necessário para as atividades que incluam maior participação por parte dos alunos no planejamento textual, no momento de redigir e revisar os textos.

No contexto da pesquisa, a avaliação geralmente é pontual, ou seja, feita através de uma prova bimestral, para a atribuição de notas, tal como prevista no calendário programado pelas secretarias de educação. Quando são propostas produções de texto, muitas vezes a avaliação dos textos é entendida como um momento de se apontarem os erros de convenções da escrita e inadequações ortográficas ou gramaticais, isto por parte do aluno implica muitas vezes na desmotivação de seus esforços e alimenta inseguranças.

Pensando nisso, consideramos necessária a busca pela compreensão das dificuldades que os professores de Língua Portuguesa encontram para realizar a função de avaliar, aspecto

que será abordado em seguida.

Quadro 4 – Dificuldades na avaliação de textos escritos dos alunos

<b>Professores</b>	<b>Quais são as maiores dificuldades que você encontra para avaliar a produção de textos escritos dos seus alunos?</b>
<b>Professora A</b>	<i>“Não diria que seja a escrita deficiente ou caligrafias ruins, acho que isso é reflexo de um problema maior: a dificuldade de receber os textos solicitados” Os alunos não escrevem, não querem escrever e quando o fazem, são textos copiados da internet. Estamos enfrentando uma geração que infelizmente vive de fórmulas prontas e rápidas, são crianças e adolescentes que sentem uma “preguiça” imensa de pensar por si mesmos, preferem apresentar algo já feito por outro a criar algo com suas próprias habilidades. O que é bem triste e assustador.”</i>
<b>Professor B</b>	<i>“A caligrafia dos alunos e também o tempo destinado a correção dos textos.”</i>
<b>Professor C</b>	<i>“Nas turmas em que trabalho, boa parte dos alunos não possui hábitos de leitura. Logo, avaliar a produção textual torna-se bastante complicada.”</i>
<b>Professor D</b>	<i>“Costumo deixar claro quais serão os critérios de avaliação para que possam me guiar no desenvolvimento do trabalho, como também para que os alunos percebam as próprias produções, que possam se autoavaliar. Mas é válido ressaltar que os maiores desafios na avaliação das produções textuais é a participação de 100% da turma, pois nem sempre se consegue atingir todos, nem todos os alunos realizam. Além disso, o próprio tempo estimado (distribuição de carga horária a nível de sistema) para a produção que requerem um tempo maior de planejamento/ execução/ revisão.”</i>
<b>Professor E</b>	<i>“Problemas de coesão e coerência, resultado da falta de domínio da modalidade padrão da língua.”</i>
<b>Professor F</b>	<i>“A falta de objetividade e estruturação textual.”</i>

Fonte: Informações organizadas pelas autoras do trabalho

Ao analisar as respostas dos docentes, logo nos deparamos com apontamentos que se referem à qualidade das produções escritas pelos alunos, não contemplando o questionamento principal. Em várias respostas, os professores apontam as dificuldades que atribuem aos textos dos alunos e não dão ênfase às suas dificuldades em avaliá-los. Assim, apontam aspectos como “caligrafias ruins”, “problemas de coesão e coerência”, “falta de objetividade e estruturação textual”, por exemplo.

Partindo desta percepção, podemos abrir outro ponto de reflexão que possivelmente explicaria a principal dificuldade alegada pelos professores, ao avaliar textos: *como atribuir notas aos problemas que comprometem a estrutura e compreensão dos textos?* Talvez a dificuldade tenha sua origem explicada pelos resquícios de um paradigma avaliativo tradicional no âmbito da disciplina língua portuguesa, em que era mais valorizado o domínio do código linguístico, em termos da norma padrão e da ortografia. Dessa forma, acreditamos que o problema pode estar na preocupação sobre como medir os desvios, como atribuir notas ao comprometimento que eles geram nos textos, sobretudo, como avaliá-los em detrimento de ricas

informações e conhecimentos contidos neles?

Trabalhar a avaliação formativa pode ser um desafio, uma vez que é necessário considerar todos os aspectos que a envolvem, a fim de que a figura do professor seja auxiliadora no desenvolvimento da competência e ajude o alunado a construir sentidos no texto por meio da escrita, bem como auxiliar para que o processo de produção seja realizado de forma desconectada da ideia de que o texto é apenas um conjunto de frases sem muito significado e pobres de conteúdo.

Ensinar escrita de textos não é tarefa simples como parece, tendo em vista que esse é um processo no qual devem ser observados fatores individuais e coletivos, considerando não só os erros na escrita ou a mera codificação do pensamento, como também as experiências e particularidades de cada aluno, incluindo o seu desenvolvimento individual. Além disso, realizar o ensino coletivo de modo a auxiliar o aluno a lidar com os erros cometidos durante a escrita, requer tempo pedagógico necessário para a refacção das produções, correções, momentos de *feedback* e momentos necessários para a socialização que ajudam na ampliação de experiências proporcionadas no ambiente sala de aula. São esses aspectos que aparecem nas respostas dos professores B e D, quando destacam a ausência de tempo como empecilho tanto para a produção dos textos pelos alunos quanto para o trabalho de correção.

A prática pedagógica, quando baseada em uma concepção tradicional de avaliação, tem por objetivo apenas medir os conhecimentos dos alunos, classificar quem se saiu melhor dos restantes e atribuir uma nota. Tal concepção é incompleta, visto que existem outros critérios a serem considerados, embora a concepção tradicional ainda esteja presente no formato de avaliação estabelecido em muitas escolas, nas quais os docentes são encarregados da responsabilidade de cumprir o calendário exigido pelas secretarias de educação.

Diante disso, é importante ressaltar que a aplicação da avaliação formativa não depende apenas dos professores. Cabe, portanto, à escola e, principalmente, às gestões das redes de ensino, oportunizar condições apropriadas para a execução das práticas necessárias ao aprimoramento do processo de ensino e avaliação da escrita. Isso poderia ser colocado em prática por meio da incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo produção de textos, pela execução de estratégias de produção de textos que contemplem as etapas de planejamento, elaboração, reescrita e revisão dos textos, acompanhadas pelos professores, o que só poderá ser possível com disponibilidade de tempo e reorganização curricular.

Outro aspecto que nossa pesquisa abordou diz respeito aos critérios avaliativos, pois avaliar é um processo que fornece opções para tomadas de decisão e possibilita ter uma visão

das dificuldades dos alunos. Assim o docente poderá visualizar o campo e traçar os caminhos para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, mediante análise das ações em desenvolvimento. Buscar compreender os critérios de avaliação utilizados por professores é essencial para esta pesquisa. Dessa forma, quando questionados sobre quais os principais critérios que os professores utilizam para avaliar as produções textuais dos alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 5 – Critérios adotados pelos professores para avaliar os textos dos alunos

<b>Professores</b>	<b>Quais critérios você adota para avaliar as produções textuais dos seus alunos?</b>
<b>Professora A</b>	<i>“Os principais critérios que busco dar relevo em minhas avaliações são a criatividade e o senso crítico. Claro que um texto bem escrito, gramaticalmente falando, com coerência, coesão, boa ortografia, etc, é algo notável! Mas, para mim, fundamental mesmo para um excelente texto é a criatividade (sair da caixinha das ideias comuns, saber viajar) e o senso crítico (saber debater e argumentar, opinar sobre os temas propostos, relacionar informações que para muitos não teria nada a ver com o assunto, mas ainda assim mostrar que há uma conexão entre ambos, etc).”</i>
<b>Professor B</b>	<i>“Principalmente a coerência textual. Mas, também peço para apresentarem suas ideias através da oralidade.”</i>
<b>Professor C</b>	<i>“Adequação da linguagem ao tipo e gênero, coesão e coerência; etc.”</i>
<b>Professor D</b>	<i>“Os critérios são escolhidos de acordo com cada série/ano (os objetivos que se pretende alcançar) e com as especificidades de cada gênero (quais elementos foram desenvolvidos a partir de cada um). Mas normalmente, avalio a organização de parágrafo e respeito à margem; a construção das ideias de modo a estarem organizadas e encadeadas em cada parágrafo (a noção de começo/meio/fim); a adequação ao gênero solicitado (características); e observo se o texto está de acordo com a proposta.”</i>
<b>Professor E</b>	<i>“Organização textual, coesão, coerência e desenvolvimento do tema.”</i>
<b>Professor F</b>	<i>“Avalio conforme as habilidades e competências que cada série exige.”</i>

Fonte: Informações organizadas pelas autoras do trabalho

Atentando para as respostas dos professores, pudemos observar que, com exceção do professor F, o qual não especificou os critérios utilizados, todos citaram competências ou aspectos textuais que consideram relevantes na produção de textos escritos. Embora os critérios adotados já façam parte do sistema de avaliação das redes de ensino e sejam normatizadas nos documentos oficiais, é válido ressaltar que alguns, como senso crítico, criatividade, imaginação, vêm sendo negligenciados pelo modelo mecanicista de avaliação que não considera tais aspectos, tornando o caráter da avaliação mera somatização.

De acordo com Haydt (2008, p. 18) “A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiência na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo”. Partindo disso, compreendemos que a avaliação assume novas formas, passando a adotar critérios que auxiliam no diagnóstico e verificação do alcance dos objetivos propostos

e no acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Além dos aspectos já discutidos, durante a elaboração da pesquisa, achamos relevante abrir um espaço no questionário e deixar os professores livres para comentar algum aspecto relacionado à avaliação que fosse de seu interesse. Segue o quadro com as respostas dadas:

Quadro 6 - Aspecto sobre avaliação que não tenha sido contemplado. (Opcional)

<b>Professores</b>	<b>Fique à vontade para comentar algum aspecto relacionado à avaliação que seja de seu interesse e que não tenha sido contemplado nas questões anteriores.</b>
<b>Professora A</b>	<i>“Um aspecto que sempre me incomodou na avaliação de muitos colegas é a subtração de nota em relação aos "erros" de ortografia. Muitas vezes, parece que estão em busca de algo para baixar a nota do aluno, que já contemplou a resposta correta, então, tiram lá 0,5 de uma palavra escrita errada mas que em nada influenciou na compreensão da resposta. Como professora, acho a metodologia injusta e inútil, uma vez que o aluno só se desestimula ao perder ponto por um erro, e de forma alguma isso fará o aluno ir atrás da forma correta de escrever, o aluno não vai, eu vejo isso há anos, o aluno fica com raiva e triste por perder ponto, mas não vai atrás de descobrir a forma certa de escrever a tal palavra! E mais: quando "catamos feijão" em busca de errinhos ortográficos para destacar na redação do aluno, perdemos oportunidades de destacar ideias maravilhosas que ele levou ao seu texto, como frases poéticas, opiniões interessantes, etc.”</i>
<b>Professor B</b>	<i>“Acredito que avaliar também insere o contexto do aluno fora da escola. Suas vivências e experiências dentro de sua comunidade.”</i>
<b>Professor C</b>	
<b>Professor D</b>	
<b>Professor E</b>	<i>“As avaliações comentadas em voz alta são sempre interessantes. Utilizar um caso individual para ser discutido leva o grupo a refletir melhor sobre suas dificuldades. A abertura para o debate dentro da avaliação deve ser constante.”</i>
<b>Professor F</b>	<i>“Satisfeita.”</i>

Fonte: Informações organizadas pelas autoras do trabalho

Obtivemos, neste espaço, contribuições enriquecedoras para o objeto da pesquisa, embora alguns participantes não tenham contribuído. As respostas dadas nos remetem a uma avaliação inclusiva, considerando a avaliação como um processo em que deve ser considerada uma gama de conhecimentos. A contribuição dada pela professora A tece uma relevante crítica ao modelo tradicional que atribui notas baseado apenas na identificação de erros gramaticais e estruturais no texto, deixando assim de destacar ideias valiosas.

Na avaliação formativa, a melhoria da aprendizagem do aluno requer a consideração dos conhecimentos expostos por ele, levando em conta as condições de efetivação das produções textuais, as necessidades de cada estudante, por exemplo, o fato de que em muitos

casos, seria necessária a realização de uma pesquisa por parte desse estudante, para que possa ir em busca de soluções para suas dúvidas e o encontro de diferentes possibilidades de resolução de seus “problemas” textuais, sempre com a mediação do professor.

Em suma, Marcuschi (2007) afirma que avaliar uma redação não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso. Isso significa que a avaliação só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados.

Portanto, avaliar ultrapassa a concepção de testagem que é aplicada nas avaliações bimestrais, uma vez que a sua intenção não é detectar o certo ou errado, o sucesso ou fracasso dos alunos e sim identificar as suas dificuldades e selecionar através disso práticas metodológicas que contribuam para o aprimoramento das produções textuais.

### **Considerações finais**

De acordo com os pressupostos que serviram de base para a nossa pesquisa e a partir dos dados fornecidos pelos professores, foi possível refletirmos sobre a relevância de trabalhar com instrumentos avaliativos que priorizam a aprendizagem dos alunos e uma avaliação democrática e formativa. Em vista disso, observamos que é necessário considerar, além do método e dos critérios de avaliação adotados, a importância de perceber a avaliação como um processo que integra práticas didáticas, e que, portanto, não deve se resumir somente a conceitos formais e estatísticos, ou seja, mera “atribuição de notas”, o que muitas vezes é utilizado de forma insuficiente para definir o avanço ou a retenção na disciplina português.

Ademais, na avaliação das produções textuais dos alunos, ao invés de somente considerar as inadequações ortográficas e gramaticais, torna-se necessário criar oportunidades para observar com atenção e analisar, junto com os estudantes, algumas produções textuais em sala de aula, atentando para as escolhas linguísticas e os elementos utilizados por eles para a construção de sentidos nos textos.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois a transparência das respostas coletadas nos possibilitou a compreensão dos impasses que os professores enfrentam em executar suas práticas pedagógicas, seja pelo pouco tempo que têm para planejar, orientar e acompanhar a elaboração e revisão dos textos escritos, bem como, em suas percepções, pelas dificuldades que observam nos alunos, como falta do hábito de leitura e de interesse pela atividade de escrita e reescrita.

Nesse sentido, observamos que o maior desafio está em atribuir notas a textos que mesmo possuindo a articulação de saberes necessários, apresentam rotineiramente equívocos, sejam eles gramaticais ou estruturais, o que acarreta em um certo conflito entre os critérios docentes sobre “o que avaliar”.

De forma geral, concluímos que é necessário um olhar atento a qualquer instrumento utilizado para avaliar, bem como à seleção dos critérios de avaliação e ao acompanhamento (possível) ao processo de produção textual, o que, como ressaltamos na discussão dos dados e resultados, requer mudanças nos tempos disponibilizados aos professores e nas suas condições de trabalho. Dessa forma, o aluno não olhará o professor apenas como aquele que aponta os erros, mas também como aquele que incentiva e valoriza todo o progresso na aprendizagem.

## Referências

ANTUNES. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**. Conselho Nacional de Educação, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. MEC/CONSED/UNDIME. Brasília, 2018.

CAMARGO, W. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

GODOY, S. **A Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais**. Revista de administração de empresas. São Paulo. 1995, n.3, p. 20-29.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1998.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, E. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009, p. 163-180.

MORAES, A.; FERREIRA, A. **Avaliação do texto escrito uma questão de concepção de ensino e aprendizagem: produção de textos na escola, reflexões e práticas no ensino fundamental**: Autêntica, 2006.

SANT'ANA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar?:** Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.