

Avaliação da aprendizagem escolar: discussões e reflexões a partir de relatos de experiências docentes em língua portuguesa.

Luciane Carlan da Silveira

Submetido em 10 de setembro de 2016.

Aceito para publicação em 26 de dezembro de 2016.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 27, dezembro de 2016. p. 479-493

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

(a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

(b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

(c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.

(d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 30 de dezembro de 2016

23:59:59

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
DISCUSSÕES E REFLEXÕES A PARTIR DE RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM LÍNGUA
PORTUGUESA***

**EVALUATION OF SCHOOL LEARNING:
DISCUSSIONS AND REFLECTIONS FROM REPORTS OF
TEACHING EXPERIENCES IN PORTUGUESE
LANGUAGE**

Luciane Carlan da Silveira^{1*}

RESUMO: *este trabalho objetiva discutir e refletir sobre o meu agir docente em duas experiências profissionais na disciplina de Língua Portuguesa, com relação ao tipo de avaliação da aprendizagem escolar adotada por mim nas duas escolas e turmas, evidenciando a hipótese de que o contexto, a interação professor-aluno e a formação inicial dos licenciados refletem no tipo de avaliação da aprendizagem adotada pelo professor e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como principal resultado, é possível afirmar que a hipótese que sustentou este trabalho foi confirmada. Concluiu-se que esses fatores só poderão ser alterados, futuramente, se a formação inicial dos licenciados articular mais fortemente teoria e prática para que o professor possa ser ativo no contexto escolar em que atua.*

PALAVRAS-CHAVE: *formação inicial; contexto; interação; avaliação.*

ABSTRACT: *this work aims to discuss and reflect on my teaching act in two professional experiences in the subject of Portuguese language, with respect to the type of school learning evaluation adopted by me on two schools and classes, showing the hypothesis that the context, the teacher-student interaction and the initial training of graduates reflect on the type of learning evaluation adopted by the teacher and, consequently, in the teaching-learning process of the students. As a main result, it is possible to affirm that the hypothesis that sustained this work was confirmed. It was concluded that these factors can only be changed in the future, if the initial training of graduates articulate more strongly theory and practice so that the teacher can be active in the school context in which it operates.*

KEYWORDS: *initial training; context; interaction; evaluation.*

1. Introdução

¹ * Este trabalho foi apresentado na modalidade pôster da XVIII Jornada Nacional de Educação e VI Seminário Interdisciplinar PIBID no Centro Universitário Franciscano em 2016.

Agradeço à professora Maria Tereza Nunes Marchesan por todas as provocações, discussões e reflexões realizadas durante o primeiro semestre de 2016 na disciplina “Interação linguística em contextos de ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que culminaram na produção deste artigo.

Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM. Graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa na UFSM. E-mail: luciane.lettras@yahoo.com.br.

A *avaliação* de habilidades e competências específicas de uma disciplina escolar é um elemento importante e necessário no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois evidencia os avanços que eles tiveram no decorrer de um determinado tempo, de acordo com os objetivos definidos pelo professor em seu planejamento escolar. No entanto, alguns fatores influenciam e, em algumas situações, podem até determinar o tipo de *avaliação* adotada pelo professor em cada turma. Diante dessa situação, outra questão que emerge diz respeito à formação inicial dos licenciados já que, na maioria das vezes, as disciplinas dos cursos de graduação discutem teorias distantes da prática ou que não se aplicam em determinados contextos. Assim, a consequência imediata de toda essa situação reflete no agir docente em sala de aula e no ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo tecer uma comparação do meu agir docente em duas experiências profissionais na disciplina de Língua Portuguesa. A primeira delas, ainda durante a formação inicial, no estágio supervisionado, em uma turma de Ensino Médio, em 2014, em uma escola estadual pública da cidade “x”. A segunda, já com o título de graduada em Letras, com o contrato temporário emergencial, em três turmas do Ensino Fundamental, de setembro a dezembro de 2015, em uma escola municipal pública da cidade “x”. Essa comparação será feita a partir do tipo de *avaliação* adotada por mim na referida disciplina.

Cabe destacar que a metodologia consiste em analisar e comparar as duas escolas (A e B) e turmas, tendo como hipótese que o contexto (sociocultural, escolar e de sala de aula), a interação professor-aluno e a formação inicial dos licenciados refletem no tipo de *avaliação* da aprendizagem adotada pelo professor e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nas seções seguintes, serão tratadas algumas noções teóricas que refletirão diretamente na análise, discussão e comparação do meu agir docente nas duas experiências profissionais, no que tange à *avaliação* dos discentes na disciplina de Língua Portuguesa.

2. Fundamentação teórica

Nesta seção e suas subseções, de acordo com o objetivo aqui proposto, serão discutidas algumas noções referentes ao contexto sociocultural, ao contexto escolar e de sala de aula, mais especificamente, à relação escola-professor-aluno e a tipos de *avaliação*. Por fim, essa situação será relacionada com a formação inicial dos licenciados, neste caso, de Letras.

2.1 Contexto

O contexto pode ser definido como o entorno, o ambiente físico ou situacional a partir do qual se considera um fato ou uma situação. Geralmente, a noção de contexto é estudada no campo da Linguística, nas práticas textuais e discursivas, pois ele contribui para ou determina a construção do sentido do texto. Para Koch (2014, p. 81), o contexto abrange o cotexto, ou seja, a situação de interação imediata e mediata (o entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, que subsume os demais porque engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na

memória dos sujeitos sociais. Orlandi (2006, p. 15), por sua vez, refere-se a condições de produção do discurso em sentido estrito (circunstâncias da enunciação, contexto imediato) e lato (contexto sócio-histórico-ideológico mais amplo). A autora considera que, na prática, não é possível dissociar ambos os contextos porque eles funcionam conjuntamente em toda situação de linguagem. Haliday (1989, apud FUZER e CABRAL, 2010, p. 17) trata de contexto de cultura, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições. Esse contexto constitui-se de “práticas, valores e crenças mais recorrentes que permanecem ao longo do tempo numa comunidade e são compartilhados no grupo social”.

Ampliando essas noções referentes ao contexto linguístico, é possível igualmente relacioná-lo ao entorno de algum campo social, como a escola, por exemplo. Para Hanks (2008, p. 187), campo social é um “espaço delimitado de posições e tomadas de posição por meio das quais valores circulam, no interior do qual agentes possuem trajetórias ou carreiras e se engajam em vários *footings*”. As posições dos agentes em um campo social são ocupadas por coletividades cujas interações são mediadas pela escrita. Nesse sentido, o contexto sociocultural inclui valores, convenções, crenças, ideologias que são compartilhadas por uma determinada comunidade, como um bairro, por exemplo, e que refletem nas instituições que pertencem a um local, como a escola. O entorno, o contexto no qual a escola está inserida reflete, influencia e por vezes determina a postura adotada pela equipa gestora e pelo corpo docente e discente, na interação diária, conforme será discutido em seção posterior.

2.1.1 Contexto escolar e de sala de aula

A escola, segundo Libâneo (2005), tem por objetivo primordial o ensino e a aprendizagem dos alunos, cuja responsabilidade é dos professores. Além disso, a organização escolar precisa favorecer o trabalho do professor, para que ele possa atingir as finalidades do ensino². Qualquer escola é formada pelo setor técnico-administrativo, pelo setor pedagógico, pelo conselho de escola, pela direção, pelos professores e alunos e pelos pais e comunidade. Todos esses componentes escolares precisam estar unidos e engajados para que as finalidades do ensino sejam alcançadas. No entanto, por vezes, o contexto exterior da escola, formado pela comunidade na qual ela está inserida, influencia nesse contexto interno, principalmente de sala de aula. Assim, por mais que esses componentes internos da escola estejam em sincronia, a interação diária nesse ambiente, em função desses fatores externos, acaba ficando complicada e, por vezes, determinando rumos diferentes para a *avaliação* da aprendizagem, por exemplo. A fim de elucidar mais as noções apresentadas até aqui, nos parágrafos seguintes, trarei uma breve caracterização das duas escolas e das turmas nas quais pude ter experiências docentes, na tentativa de tornar mais evidente como o contexto influencia esses ambientes.

² As finalidades do ensino são: “o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem” (LIBÂNEO, 2005, p. 300).

A escola estadual A, na qual realizei o estágio supervisionado em Língua Portuguesa em uma turma de Ensino Médio, está localizada na área central da cidade “x”, embora receba alunos provenientes de várias classes sociais e bairros da cidade. Essa escola possui, aproximadamente, 1.800 alunos, 120 professores e 20 servidores, divididos nos três turnos. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Curso Normal e EJA. Com relação ao espaço físico, a escola conta com o prédio central, salão de eventos, e mais três prédios anexos, em que funcionam as séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Possui ainda duas quadras para a prática de esportes, recentemente feitas. O prédio central possui salas de aula muito amplas e bem iluminadas, além da sala de vídeo e de informática. A biblioteca possui um espaço amplo e bem arejado, com um bom acervo, variado e bem conservado. Há bastantes livros didáticos e também de literatura. A escola apresenta, ainda, diversos serviços de apoio, como: o serviço de orientação escolar (SOE), a coordenação e orientação pedagógica, a supervisão educacional, o conselho escolar e o círculo de pais e mestres (CPM). A equipe pedagógica fornece todo apoio necessário ao trabalho do professor, além da disponibilização de materiais como livro didático, xerox e retroprojeter (*datashow*).

A turma em que atuei como estagiária na escola A era um segundo ano do Ensino Médio composta por 22 alunos. Era uma turma calma, sem muitas conversas paralelas, e os alunos eram atentos, interessados e muito participativos na aprendizagem em sala de aula. Por isso, eles questionavam o professor, tiravam dúvidas, pediam mais explicações e atividades quando não compreendiam bem o tópico explorado. As atividades desenvolvidas durante o tempo de estágio nessa turma, com relação às diferentes habilidades da disciplina, tiveram o apoio de materiais como livro didático, xerox, computadores e vídeos e foram sempre muito proveitosas e significativas tanto para mim quanto para os alunos e isso refletiu diretamente no tipo de *avaliação* adotada.

A escola municipal B, na qual lecionei sob a forma de contrato temporário com a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de Ensino Fundamental, está localizada em área periférica da cidade “x”, em um bairro marcado pela violência e tráfico de drogas. Um reflexo disso é que tudo na escola era trancado, chaveado e com muitos cadeados. Essa escola possui poucos alunos, professores e servidores, divididos nos três turnos, embora não se saiba exatamente quantos, e oferece Ensino Fundamental e EJA. Com relação ao espaço físico, a escola é bem pequena, tendo 6 salas de aula, a sala dos professores, da coordenadora pedagógica e da diretora, a sala de vídeo, a biblioteca, uma cozinha, dois banheiros e a quadra de esportes. As salas de aula possuíam ar-condicionado, embora a iluminação fosse precária, e tivessem goteiras. Com relação à sala de vídeo, os equipamentos não funcionavam. A biblioteca assemelhava-se a um corredor, com muitos livros didáticos empilhados até o teto e poucos livros de literatura e dicionários. Não era possível realizar nenhum trabalho com as turmas nesse espaço. No que diz respeito à equipe pedagógica, só fui conhecer a coordenadora no final do ano letivo, quando ela voltou de uma licença-saúde, e aí tive o apoio necessário. Antes disso, não recebi a assistência que por vezes necessitava, com relação a aspectos de gestão escolar e indisciplina em sala de aula porque a diretora não conseguia, além de suas funções, acumular também a de coordenação pedagógica. Por fim, nessa escola, os materiais que eu dispunha para trabalho com os alunos se resumiam a quadro/giz e caderno e, por vezes, algumas cópias em xerox.

As turmas em que atuei como professora na escola B eram três: um sétimo e um oitavo anos com aproximadamente 22 alunos cada e um nono ano com 12 alunos. O

sétimo ano era uma turma bastante agitada, indisciplinada e desinteressada (na maioria das vezes apática) com relação ao ensino-aprendizagem. O oitavo e o nono anos eram menos agitados e indisciplinados e apresentavam maior interesse pelo ensino-aprendizagem. O que era comum às turmas dizia respeito a pouca participação e interação em sala de aula. Dificilmente eu fui questionada a respeito de algum tópico discutido em aula. Acredito que a falta de outros materiais de apoio, como livros ou computadores, contribuía para essa falta de interação e motivação dos alunos, além da tradição escolar dos outros professores de um determinado tipo de ensino em que os alunos copiam, fazem atividades e depois são avaliados em trabalhos, testes e provas em que reproduzem os conhecimentos adquiridos.

O que fica evidente, dado o exposto, é que o contexto e a relação estabelecida entre escola-professor-aluno são decisivos para o tipo de *avaliação* escolar adotada em cada turma, conforme será melhor explicitado em seção posterior.

2.2 Interação professor-aluno

O contexto escolar, a organização da escola, de acordo com o Plano Político pedagógico e com os planejamentos de cada disciplina, fornece aos professores diretrizes e caminhos para o agir docente em sala de aula. Além disso, durante a formação inicial, muito se discute – teoricamente – a respeito da interação escola-professor-aluno. No entanto, na prática, muitas vezes nos sentimos desamparados e sem saber qual atitude tomar em determinadas situações de interação, que são influenciadas, na maioria das vezes, pelo contexto sociocultural. Não saber a forma mais adequada de agir, de ensinar e de avaliar em determinados contextos reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Libâneo (1994) ressalta dois aspectos da interação professor-alunos no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo e o sócio-emocional. O primeiro aspecto transcorre no ato de ensinar e de aprender, tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos. O segundo aspecto refere-se aos vínculos afetivos entre professor-alunos e à disciplina dos alunos. A combinação desses dois aspectos corrobora para o alcance dos objetivos do processo de ensino. Com relação ao aspecto cognoscitivo, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, é preciso considerar além da transmissão e assimilação de conhecimentos, como isso é feito, ou seja, como são discutidos em sala de aula conteúdos e habilidades e como eles serão avaliados. Teoricamente, a conjugação entre o ensino de gramática normativa, descritiva e reflexiva é a forma mais eficaz para a aprendizagem dessa disciplina (GOMES-SANTOS et al apud BENTES E QUADROS, 2010). Contudo, de acordo com o contexto escolar e de algumas turmas, não é possível seguir por esse caminho teórico-metodológico.

No que tange ao aspecto sócio-emocional, relacionado à disciplina dos alunos, Libâneo (1994, p. 253) afirma que a “motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos”. Nóvoa (2008, p. 229), ao tratar dos dilemas da profissão de professor, afirma que “o trabalho do docente depende da ‘colaboração’ do aluno”. A interação professor-aluno, conforme o hífen sugere, é uma via de mão dupla, uma troca: não basta o professor planejar aulas que sejam adequadas, interessantes e significativas se os alunos não

retribuem com igual interesse e motivação esse processo. O comprometimento dessa interação interfere diretamente no tipo de ensino e *avaliação* adotados pelo professor em cada turma, tendo consequências no real processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Avaliação

A *avaliação* é um componente importante e necessário no processo de ensino-aprendizagem para alunos, professores, equipe escolar, pais. Teoricamente, por meio da *avaliação*, é possível acompanhar e mensurar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho docente com vistas aos ajustes que precisam ser realizados para que os alunos avancem ainda mais, na etapa seguinte, com relação a competências e habilidades de uma disciplina. No entanto, frequentemente, a *avaliação* se resume à realização de provas e atribuição de notas (LIBÂNEO, 1994), sejam elas numéricas ou em forma de conceitos/pareceres. A reflexão dos dados quantitativos obtidos com os instrumentos avaliativos não é debatida entre os membros da escola vislumbrando ações futuras. Os próprios alunos e pais se interessam apenas pela nota do final do bimestre/trimestre e, ao final do ano letivo, se o aluno foi aprovado ou reprovado. O processo compreendido entre *avaliação* inicial e final da turma e de cada aluno individualmente, na maioria das vezes, não é levado em consideração, embora se saiba de sua importância.

Nesse sentido, conforme Libâneo (1994, p. 196-197), três são as tarefas da *avaliação*: verificação, qualificação e apreciação qualitativa, e três são suas funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. Com relação às tarefas da *avaliação*, a verificação diz respeito à coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de instrumentos avaliativos. A qualificação refere-se à comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos, atribuindo notas e/ou conceitos. A apreciação qualitativa é *avaliação* propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

No que tange às funções da *avaliação*, a pedagógico-didática se refere ao papel da *avaliação* no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. A função de diagnóstico, a mais importante porque compreende o processo, ou seja, o início, o desenvolvimento e o fim de aulas ou unidades didáticas, permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor com vistas ao alcance dos objetivos propostos. Por fim, a função de controle diz respeito aos meios e à frequência das verificações e da qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. Essas funções ocorrem de forma interdependente, não devendo ser consideradas de forma isolada. No entanto, na prática, de acordo com o contexto, nem sempre essas tarefas e funções acontecem dessa forma, como será melhor discutido em seção posterior.

A *avaliação* do ensino pode acontecer, de acordo com o modelo tradicional, de forma somativa, ou seja, avalia-se o produto, ao final de um período, com base em provas e testes (LUCKESI, 2008), como acontece ainda em algumas escolas, inclusive nas duas em que tive experiências docentes. Também é possível realizar a avaliação formativa que tem por objetivo o crescimento do aluno, considerando vários tipos de instrumentos avaliativos. De acordo com Zabala (1998, p. 198), na *avaliação* formativa, o “objeto da *avaliação* deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem, tanto do grupo/classe como

de cada um dos alunos”. Assim, a *avaliação* é vista como processo que considera da fase inicial até a final. Essas fases podem ou não receber notas.

Com relação aos instrumentos avaliativos, Libâneo (1994) destaca: prova escrita dissertativa, prova escrita de questões objetivas (questões certo-errado, questões de lacuna, questões de correspondência, questões de múltipla escolha, questões do tipo “teste de respostas curtas” ou de evocação simples, questões de interpretação de texto, questões de ordenação, questões de identificação) e procedimentos auxiliares de *avaliação*, como a observação, a entrevista e a ficha de dados dos alunos. Ainda é possível destacar, com relação ao antes, durante e depois do processo avaliativo, o questionário diagnóstico, o portfólio de atividades e a autoavaliação. No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, salientam-se trabalhos de interpretação e produção textual, além de provas e testes.

De acordo com Luckesi (2008), a aferição do aproveitamento escolar realizado pelos professores passa por três procedimentos sucessivos: medida do aproveitamento escolar, em que, geralmente, o padrão de medida é o “acerto da questão”, transformação da medida em nota ou conceito e utilização dos resultados identificados, em aprovado ou reprovado. Na verdade, de acordo com o autor, o que fazemos é uma *verificação* e não uma *avaliação*, ou seja, obtém-se o dado ou informação que se busca, se o aluno atingiu a média, foi aprovado ou reprovado, por exemplo, e não se vai além disso, não se reflete acerca do que deve ser feito na sequência para que o aluno progrida. Avaliar, por sua vez, “envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele [...] A *avaliação* [...] direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2008, p. 93).

Diante do exposto, é possível afirmar que a avaliação escolar é um processo bastante complexo que envolve muitos fatores. O ideal é que ela fosse considerada, em todas as escolas e turmas, levando-se em consideração o processo, com múltiplos instrumentos avaliativos, e o real avanço dos alunos com relação às habilidades e competências das disciplinas. Além disso, para o professor e a equipe escolar, a *avaliação* deveria ser uma ferramenta de análise do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com vistas a discussões sobre ações e medidas que devem ser tomadas na sequência. Contudo, na prática, no dia a dia na escola, nem sempre o que consideramos ideal pode ser feito em função do contexto escolar e de cada turma e da interação professor-aluno.

2.4 Formação inicial em cursos de Licenciatura

As discussões levantadas até aqui acerca de contexto, interação escola-professor-aluno e *avaliação* escolar esbarram na questão da formação inicial dos licenciados, nesse caso, de Letras. Conforme Almeida Filho (2000, p. 40), a formação inicial do professor de Letras deve abranger três dimensões: competência linguístico-comunicativa, competência aplicada e competência formativo-profissional. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) analisando as grades curriculares dos cursos de Letras afirmam que

a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência, 8,5% referem-se a fundamentos

teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. *Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos.* (GATTI; NUNES, 2008, apud GATTI; BARRETO, 2009, p. 132, grifos meus)

De acordo com a pesquisa das autoras, é possível perceber a ínfima importância dada, na maioria dos cursos de licenciatura em Letras, aos conteúdos relativos às práticas pedagógicas. Geralmente, teorias linguísticas e literárias são amplamente discutidas sem serem relacionadas com a prática, com o ensino, ou seja, com o nosso futuro local de trabalho, a escola/sala de aula. Teorias relativas à psicologia da educação, a políticas públicas e gestão escolar, ao ensino e à aprendizagem de habilidades e competências de Língua Portuguesa, a como avaliar isso, só para citar alguns exemplos, são tratadas de forma breve, em função da carga horária das disciplinas, e sem muita relação com a prática, o dia a dia em sala de aula. Nos estágios supervisionados obrigatórios no Ensino Fundamental e Médio, pode-se experimentar essas noções na prática, ainda que de forma breve em algumas horas/aula de observação da escola e turma e de regência. No entanto, somos amparados pela professora orientadora, na Universidade, e pela professora regente da turma, na escola. Quando estamos formados e assumimos “sozinhos”, pela primeira vez, turmas em uma escola, muitas dúvidas surgem e poucas são as soluções que gostaríamos de dar, de acordo com as teorias que estudamos e acreditamos serem “as melhores”, as mais adequadas para por em prática. O que acontece, de fato, é que algumas teorias, por mais adequadas que sejam no processo de ensino-aprendizagem, com relação à *avaliação*, por exemplo, não surtem o efeito desejado e esperado em determinados contextos.

Perrenoud (2002, p. 17), vindo ao encontro dessas ideias, argumenta que a “formação dos professores é uma das que menos levam em conta observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais”. Nesse sentido, os “cursos de formação dos licenciados estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que uma análise precisa da sua realidade”. Para esse autor, no que diz respeito à *avaliação* escolar, ele defende que os professores devem avaliar competências e habilidades por meio da observação formativa, pois ela tem a “função de ajudar o aluno a aprender e a progredir rumo aos objetivos propostos” (PERRENOUD, 2002, p. 51). Porém, nem sempre, na prática, é possível realizar esse tipo de *avaliação*, embora nós, professores, tenhamos consciência de sua importância.

Nóvoa (2008, p. 229) discute que “os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’”. Em uma escola que é influenciada e por vezes determinada pelo contexto que a cerca, novos sentidos e desafios aparecem para o trabalho docente. Além de uma intervenção técnica, os professores precisam intervir de forma política, participando de debates sociais e culturais para um trabalho contínuo com as comunidades locais. A essas competências profissionais Nóvoa vai chamar de *saber relacionar* e *saber relacionar-se*. Na prática, geralmente, a formação inicial não forma nem para a relação pedagógica, para a interação professor-alunos que nem sempre é tranquila, muito menos para esse trabalho com o social, com a comunidade ao redor da escola, da qual pertence a maioria dos alunos.

Por fim, tratando da formação inicial dos licenciados com relação à *avaliação* escolar, Hoffman (1996) destaca que as abordagens desse tópico nos cursos de formação são superficiais. Durante alguns cursos de graduação, a questão da *avaliação* é tratada brevemente em disciplinas que antecedem ao estágio supervisionado, ressaltando o que se deve e o que não se deve fazer ao elaborar instrumentos avaliativos como testes, provas ou trabalhos. Destaca-se, por exemplo, a importância de o aluno ter ciência dos critérios usados na *avaliação* dos instrumentos antes de sua realização; que as questões e conteúdos devem ser trabalhados previamente em atividades antes da *avaliação*; a melhor forma de organizar um instrumento avaliativo, com relação a graus de dificuldade, etc. Também enfatiza-se a *avaliação* formativa, com relação ao processo e progresso dos educandos em habilidades e competências da disciplina. Entretanto, como destaca Marchesan (2011, p. 207), “o passo posterior de uso dos resultados [da *avaliação*] no ensino e na aprendizagem é ignorado”.

Assim, nota-se que, na formação inicial da maioria dos licenciados, nesse caso, de Letras, há lacunas com relação aos pontos destacados anteriormente como: a relação do professor com a comunidade/contexto escolar, a interação professor-aluno e a *avaliação*, entre muitas outras questões. Isso evidencia, ainda, a tênue relação entre teoria e prática que, muitas vezes, não conseguimos perceber, principalmente quando estamos exercendo a profissão em sala de aula. Diante dessa situação, professores e alunos podem ser prejudicados: de um lado, professores que acabam se desmotivando e se frustrando diante das dificuldades diárias, por não saber como aplicar as teorias estudadas na Universidade em determinada realidade escolar ou em que lugar buscar outras alternativas; de outro lado, alunos que acabam sendo prejudicados no processo ensino-aprendizagem da disciplina, com relação a tipo de aula e de *avaliação*, em consequência desse estado de espírito do professor.

3. Reflexões e comparações da *avaliação* nas escolas “A” e “B”

A fim de recordar o que foi discutido até esse momento, retoma-se a hipótese que sustenta o objetivo deste trabalho, ou seja, o contexto (sociocultural, escolar e de sala de aula), a interação professor-aluno e a formação inicial dos licenciados refletem no tipo de *avaliação* da aprendizagem adotada pelo professor e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desse modo, na sequência, serão feitos comentários e reflexões acerca da análise e da comparação das duas escolas (A e B) e turmas nas quais tive experiência docente, mais especificamente, com relação ao tipo de *avaliação* da aprendizagem adotada por mim em cada escola, sob a luz do referencial teórico explicitado na seção e subseções anteriores.

A escola estadual A, na qual realizei o estágio supervisionado em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, está localizada na área central da cidade “x”, e recebe alunos de vários bairros da cidade. Apesar disso, o contexto que envolve a comunidade e, conseqüentemente, a escola é bastante tranquilo. No período em que estive lecionando lá, não houve registros de violência ou outros problemas sociais com relação à comunidade ou aos alunos. Isso refletiu positivamente no trabalho docente nesta escola. A equipe escolar, a coordenação pedagógica e o corpo docente sempre me deram total apoio no dia a dia na escola. Mesmo eu sendo estagiária de Língua Portuguesa, pude desenvolver meu trabalho na turma de acordo com meu projeto e planejamento, inclusive, no que tange ao tipo de *avaliação*.

De acordo com esse contexto sociocultural e escolar, com relação à turma e à interação professor-alunos igualmente houve uma relação muito positiva. Desde o princípio, a turma se mostrou muito interessada, motivada e envolvida pelo projeto de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa que apresentei a eles no primeiro dia de aula, que aliava o ensino de gramática normativa, descritiva e reflexiva na aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa (GOMES-SANTOS et al apud BENTES E QUADROS, 2010). Além disso, esse planejamento consistia em aulas com diversos tipos de materiais pedagógicos: apostila, livro didático, sala de vídeo e de informática, além de algumas dinâmicas. No decorrer das aulas, a turma era bastante participativa, interativa e questionadora com relação aos tópicos discutidos nas aulas. A cada nova sequência didática³ que eu organizava, os alunos correspondiam com esses tipos de reações. Assim, é possível afirmar que houve de fato uma relação professor-alunos como o hífen sugere, na medida em que havia retorno, reciprocidade da turma com relação ao desenvolvimento das aulas. Logo, tanto o aspecto cognoscitivo como o sócio-emocional, conforme destaca Libâneo (1994), foram contemplados de forma plena e positiva na interação com esta turma.

Dessa forma, a *avaliação* desenvolvida nesta turma durante o trimestre considerou o processo. Inicialmente, foi realizada uma *avaliação* diagnóstica, sem nota, a partir de um questionário diagnóstico⁴ com questões objetivas e dissertativas (LIBÂNEO, 1994), a fim de conhecer melhor os alunos além de mapear fragilidades com relação a habilidades da disciplina. Com base nessas informações, o projeto e o planejamento das aulas nessa turma foram realizados por mim. Na sequência, foi desenvolvida a *avaliação* formativa, ou seja, durante o trimestre. Nesse tipo de *avaliação*, vários instrumentos foram usados como: questões de variados tipos sobre tópicos gramaticais (preposição, conjunção, frase/oração/período, sujeito e predicado) e produção e reescrita de dois gêneros textuais (carta do leitor e resenha crítica). Por fim, a *avaliação* somativa considerou o produto de todo esse processo a partir do instrumento do portfólio⁵ e da autoavaliação respondida pelos alunos com questões dissertativas.

É importante salientar que os alunos tinham ciência de como seriam avaliados ao longo do trimestre e concordaram com esse tipo de *avaliação* diferente da *avaliação* tradicional de teste e provas com questões objetivas a que eles estavam habituados. Na autoavaliação respondida pelos alunos ao final do processo, ficou claro, tanto para mim quanto para eles, as vantagens e a importância desse tipo de *avaliação* na disciplina de Língua Portuguesa, pois foram considerados avanços e progressos com relação às diferentes habilidades exploradas. Posteriormente, de acordo com o regimento escolar, essa *avaliação* foi transformada em conceitos e pareceres no boletim escolar.

A escola municipal B, na qual trabalhei em três turmas do Ensino Fundamental, de setembro a dezembro de 2015, por meio de contrato emergencial temporário, está

³ “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B., 2004, p. 96).

⁴ O questionário diagnóstico é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 98). Tem por finalidade o conhecimento que “permite a compreensão e a explicação do contexto circundante” [...] (TRAMONTINA, 1999, p. 99).

⁵ Segundo Harp e Huinsker (1997) apud Motta (2009) “o portfólio é uma espécie de coletânea de trabalhos, que objetivam demonstrar o desenvolvimento, as competências e as habilidades de um indivíduo, durante um determinado período de tempo.”

localizada em área periférica da cidade “x”, em um bairro marcado pela violência e tráfico de drogas. Durante o período em que lecionei nesta escola, muitas vezes presenciei a diretora contatando a Brigada Militar ou a Guarda Municipal da cidade em função de brigas na rua da escola, inclusive de pais e familiares de alunos. Isso também refletia no contexto escolar, pois em diversos momentos do recreio/recesso entre os períodos de aula, alunos agrediam-se verbal e fisicamente. Em sala de aula, igualmente percebia-se o reflexo desses contextos, já que os alunos agrediam-se verbalmente em quase todo o período de aula, embora com os professores e a equipe escolar houvesse respeito. Outro ponto que pode ser destacado diz respeito à segurança da escola: todas as salas, portas e janelas eram chaveadas, cadeadas e apresentavam câmeras de monitoramento.

Esse contexto se refletia de igual modo na equipe escolar, na coordenação pedagógica e no corpo docente. Conforme já citado anteriormente, durante quase todo o ano letivo a coordenadora pedagógica encontrava-se em licença-saúde. Dessa forma, a diretora acumulou essa função, não conseguindo, na maioria das vezes, auxiliar o corpo docente (o corpo discente e a comunidade escolar) nas questões de indisciplina em sala de aula que eram frequentes no dia a dia dessa escola. Cabe destacar, ainda, que no final do ano letivo, quando a coordenadora pedagógica retornou às suas atividades, o corpo docente (e discente) se sentiu muito amparado, pois, constantemente, ela conversava e discutia conosco a respeito de diversos assuntos relacionados à escola e às turmas. Assim, é válido esclarecer a importância da coordenação pedagógica como apoio para o trabalho docente e conseqüente ensino-aprendizagem dos discentes, corroborando para as finalidades do ensino (LIBÂNEO, 2005). Salienta-se, além disso, que esta escola também foi muito receptiva comigo, apoiando, da forma que era possível, meu trabalho e planejamento escolar com relação à disciplina de Língua Portuguesa, inclusive ao tipo de *avaliação* adotada.

Diante do contexto explicitado, a interação professor-alunos nas turmas tornou-se complicada e, por vezes, negativa. Tanto o aspecto cognoscitivo como o sócio-emocional, conforme destaca Libâneo (1994), ficaram prejudicados nas três turmas. No que diz respeito ao aspecto cognoscitivo, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a transmissão e a assimilação de conhecimentos, as turmas se apresentavam desmotivadas, desinteressadas e, por vezes, apáticas. Nenhum tipo de atividade e abordagem dos conteúdos parecia interessar-lhes. No início do período de regência nessas turmas, houve, de minha parte, empenho e motivação no planejamento de aulas com vários instrumentos e tipos de atividades, visando a um ensino que se distanciasse, ao menos em parte, do ensino tradicional⁶ (MIZUKAMI, 1986) a que eles estavam habituados nas demais disciplinas. O intuito era aliar o ensino de gramática normativa, descritiva e reflexiva na aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa (GOMES-SANTOS et al apud BENTES E QUADROS, 2010). No entanto, além dessas características das turmas, o contexto escolar não me fornecia subsídios para um trabalho diferenciado: não havia livro didático, material em xerox ou equipamentos como aparelho de vídeo ou computadores. Tendo à disposição apenas giz e quadro era bastante difícil ensinar a referida disciplina se distanciando da forma tradicional.

⁶ Na abordagem tradicional de ensino, há ausência de ênfase no processo. O professor é mediador entre modelos e alunos e o ensino-aprendizagem é vertical, visando mais quantidade do que qualidade, ou seja, formação do pensamento reflexivo. A aula é expositiva e a aprendizagem dos conteúdos é mecanicista, isto é, os alunos repetem as tarefas e exercícios até memorizarem os conteúdos que serão reproduzidos com exatidão nas avaliações (MIZUKAMI, 1986).

Ainda na interação professor-alunos, com relação ao aspecto sócio-emocional, isto é, o que se refere aos vínculos afetivos entre professor-alunos e à disciplina dos alunos, é possível afirmar, conforme destacado anteriormente, que esses vínculos afetivos decorrentes da interação professor-alunos ficaram comprometidos em função, provavelmente, da influência do contexto. Como as turmas eram desmotivadas e desinteressadas com relação a qualquer metodologia de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pensadas por mim, o retorno negativo das turmas nessa relação aliado à falta de materiais e infraestrutura escolar colaboraram decisivamente para que o ensino-aprendizagem dessa disciplina acontecessem de forma tradicional. Além disso, outro ponto decisivo foi a agitação e a indisciplina dos alunos que agrediam-se verbalmente e conversavam durante as aulas, atrapalhando não apenas a sua, mas também a aprendizagem dos demais colegas.

Dessa forma, em função do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de forma tradicional, a *avaliação* adotada por mim nas três turmas não considerava o processo, mas o produto, como a *avaliação* dos professores nas demais disciplinas escolares. A *avaliação* somativa, que considera o produto ao final de um processo, teve como instrumentos, nas referidas turmas, testes e provas de alguns conteúdos estudados em um determinado período do mês, com questões objetivas, de lacunas para completar, de correspondência, de múltipla escolha, de ordenação, além de trabalhos avaliativos com interpretação e produção de textos. Soma-se a isso observações comportamentais/atitudinais dos alunos, além de nota pelo “caderno completo”. Cabe destacar que, no terceiro trimestre letivo, duas turmas tiveram sete avaliações e uma oito avaliações de acordo com os instrumentos citados. Todas essas avaliações apresentavam notas numéricas de pequeno valor além de poucos conteúdos da disciplina. Isso porque o objetivo, conforme destacou a coordenadora pedagógica em reunião, era que os alunos recuperassem as médias baixas dos trimestres anteriores e pudessem ser aprovados sem passar pelo *provão* com todos os conteúdos ao final do ano letivo. Além disso, qualquer atividade apresentada aos alunos que “não valesse nota” não era desenvolvida/resolvida por eles.

Nessa escola e turmas, como destaca Luckesi (2008), houve uma *verificação* da aferição do aproveitamento escolar, pois as notas dos instrumentos avaliativos foram transformadas em médias escolares no boletim e utilizadas como resultados para aprovação/reprovação dos discentes. Em função do ensino tradicional adotado nessas turmas, fortemente influenciado (e determinado) pelo contexto escolar e interação professor-alunos, houve transmissão e assimilação de conhecimentos de gramática normativa pelos alunos que foram avaliados por meio de testes e provas em que precisavam reproduzir o conhecimento adquirido com vistas a atingir a média escolar e ser aprovado para o ano seguinte. A *avaliação*, ou seja, os avanços e progressos dos alunos com relação a competências e habilidades adquiridas na disciplina não foram objeto de reflexão por parte da equipe e comunidade escolar.

Aproximando, comparando e refletindo acerca das duas experiências docentes com relação à *avaliação* da aprendizagem escolar da disciplina de Língua Portuguesa nas duas escolas e turmas apresentadas, ficam evidentes as diferenças, os contrastes encontrados com relação ao contexto e à interação escola-professor-alunos. Pode-se afirmar que esses elementos foram decisivos no tipo de *avaliação* adotada por mim nas turmas, bem como no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Soma-se a isso a questão das lacunas deixadas na formação inicial dos licenciados, com relação à articulação entre teoria e prática.

Na escola A, o contexto e a interação escola-professor-alunos foram propícios para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de habilidades e competências da disciplina de forma contextualizada, conjugando o ensino de gramática normativa, descritiva e reflexiva, na forma de atividades com variados tipos de instrumentos, de acordo com o que dispunha a infraestrutura e a equipe escolar. Em função disso, a *avaliação* da aprendizagem escolar considerou o processo, com diferentes tipos de instrumentos avaliativos, dando ênfase a avanços e progressos dos alunos com relação aos tópicos explorados. Foi possível perceber, por mim e pela turma, que esse tipo de *avaliação* de fato contribuiu de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem na referida disciplina.

Na escola B, o contexto e a interação escola-professor-alunos não contribuíram positivamente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos das três turmas na disciplina, pois a exploração dos tópicos referentes a habilidades e competências se deu de forma tradicional, com ênfase na gramática normativa, sem variação de instrumentos e metodologias de ensino. Em função disso, da falta de infraestrutura escolar, a *avaliação* considerou o produto, por meio de trabalhos, testes e provas com variados tipos de questões. Dessa forma, a *avaliação* não atendeu sua função educativa, pois reduziu-se a *avaliação* à cobrança do que o aluno memorizou dos conteúdos, usando a nota como instrumento de controle que aprovou ou reprovou os discentes. Vale enfatizar, porém, que, de acordo com esse contexto, só foi possível agir dessa forma.

Com relação às tarefas e funções da *avaliação*, pode-se afirmar que elas foram contempladas nas turmas de ambas as escolas, exceto a tarefa de apreciação qualitativa e posterior reflexão dos resultados dos dados coletados na *avaliação* pelo corpo docente, auxiliando para que o professor tome decisões sobre seu trabalho. A *avaliação*, considerada em sua função educativa, como parte desse processo, deve considerar a relação mútua entre aspectos quantitativos e qualitativos. No entanto, na prática escolar, ainda se enfatiza o quantitativo, a medida, a nota no boletim que aprova ou reprovou alunos. Acredito na hipótese de que a formação inicial dos licenciados, há muito tempo, colabora para que ainda exista essa situação atualmente nas escolas, ao deixar de discutir de forma mais profunda, na graduação, sobre *avaliação* escolar, além de outros pontos de articulação entre teoria e prática. Se esse tipo de discussão mais aprofundada sobre *avaliação* acontecesse, os professores considerariam as características mais importantes da *avaliação* escolar, a saber: reflexão da unidade objetivos-conteúdos-métodos, possibilidade de revisão do plano de ensino, auxílio no desenvolvimento de capacidades e habilidades, objetividade, auxílio na autopercepção do professor e reflexo de valores e expectativas do professor em relação aos alunos (LIBÂNEO, 1994). Assim, os professores usariam a *avaliação* dos alunos também como forma de avaliar de forma crítica e reflexiva a própria prática docente de forma ampla, buscando adequar objetivos de ensino e *avaliação* escolar.

4. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo tecer uma comparação do meu agir docente em duas experiências profissionais na disciplina de Língua Portuguesa. A primeira delas, ainda durante a formação inicial, no estágio supervisionado, em uma turma de Ensino Médio, em 2014, em uma escola estadual pública da cidade “X”. A segunda, já com o

título de graduada em Letras, com o contrato temporário emergencial, em três turmas do Ensino Fundamental, de setembro a dezembro de 2015, em uma escola municipal da cidade de Santa Maria/RS. Essa análise, comparação, discussão e reflexão foram feitas a partir do tipo de *avaliação* adotada por mim na referida disciplina, evidenciando a hipótese de que o contexto e a relação escola-professor-aluno influenciam e até determinam o tipo de *avaliação* adotada pelo professor. Nesse sentido, a hipótese que sustentou este trabalho pode ser comprovada.

A principal conclusão que emerge das situações aqui descritas diz respeito às lacunas deixadas no profissional de Letras pela formação inicial. A passividade do professor diante da influência do contexto e da interação escola-professor-alunos no tipo de *avaliação* adotada advém da falta de articulação na discussão entre teoria e prática de saberes relacionados à profissão em seu dia a dia. O resultado dessas lacunas da formação inicial puderam ser observadas e sentidas por mim nas escolas e turmas. Por mais que, teoricamente, eu tivesse consciência de teorias de ensino-aprendizagem de habilidades e competências da disciplina de Língua Portuguesa e de *avaliação*, na prática, algumas dessas teorias não se aplicavam em determinados contextos, como na escola B, por exemplo.

Portanto, para que os professores possam ser ativos em suas escolhas, com relação ao planejamento escolar de metodologias de ensino-aprendizagem de uma disciplina e tipos de *avaliação* mais adequados em cada turma, é necessário que, na formação inicial, aconteçam discussões mais aprofundadas entre teorias e práticas pedagógicas que de fato forneçam subsídios para o agir docente de maneira ampla, independentemente do contexto. Se isso acontecer, a partir de um corpo docente melhor preparado para sua profissão, é possível que a escola também passe por mudanças significativas e possa conviver de forma mais harmoniosa com o contexto, a comunidade que a cerca e as relações provenientes dessa interação, não como um grupo passivo que não consegue alterar a realidade circundante por mais que tente, mas sobretudo como um grupo ativo que consegue tomar as decisões mais adequadas em função da preparação que tem. Assim, pode ser que os próximos relatos de experiências docentes com relação à *avaliação* da aprendizagem escolar de Língua Portuguesa sejam diferentes dessa exposta nesse trabalho, evidenciando um agir docente ativo, como o verbo sugere.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. Aspectos da Linguística aplicada. Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Santa Maria: UFSM, CAL, DLV, NELP, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

- GOMES-SANTOS, S.N. et. al. Contribuições da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A.C.; QUADROS LEITE, M. *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Ed. Cortez, 2010, p. 315-353.
- HANKS, W. F. O que é contexto? In: HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 169-203.
- HOFFMAN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1996.
- KOCH, I.V., ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, C. *Avaliação na aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCHESAN, M. T. O professor e a avaliação: uma relação mal-resolvida. In: ALBUQUERQUE, R. L.; MOTTA, V. R. A. (orgs.) *Linguagem e Interação: o ensino em pauta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 203-223.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOTTA, V. R. A. *Noticing e consciousness-raising na aquisição da escrita em língua materna*. UFSM, PPGL: Santa Maria, RS, 2009.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 217-233.
- ORLANDI, E.P. *Análise de discurso*. In.: ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. (orgs.) *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 13-31.
- PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.