

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Maria Alcione Santos de Assunção

Faculdade Interamericana de Ciências Sociais/FICS.

<https://lattes.cnpq.br/5417982641587076>

<https://orcid.org/0009-0005-9290-4393>

E-mail: alcionesantosassuncao@gmail.com

Jaqueline Mendes Bastos

Professora orientadora. Faculdade Interamericana de Ciências Sociais/FICS.

<http://lattes.cnpq.br/7200475874198011>

<https://orcid.org/0000-0002-1265-9078>

E-mail: jaquelinebastos321@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N2-39>

RESUMO: O presente artigo discute o papel da avaliação da aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa, com enfoque na perspectiva formativa e mediadora. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se nos estudos de Hoffmann (2011), Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Esteban (2001), Freitas (2012), Suassuna (2020), Solé (1998), Cristovão (2009), Rojo (2013), Rojo e Moura (2012), Geraldi (1997) e Freire (1996), Assunção e Bastos (2025), Zabala e Arnal (2010), entre outros, além das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta a prática pedagógica contemporânea a partir de competências e habilidades essenciais ao desenvolvimento integral do estudante, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O objetivo é refletir sobre as concepções avaliativas e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa, evidenciando a importância de romper com práticas tradicionais e classificatórias em prol de abordagens que valorizem o processo, a escuta, o erro como parte da aprendizagem e a diversidade dos percursos escolares. A investigação parte da compreensão de que a avaliação tradicional, centrada apenas na aferição de resultados e na classificação dos alunos, não atende às demandas de uma educação inclusiva, democrática e voltada para a formação crítica do sujeito. A avaliação em Língua Portuguesa deve ser contínua e processual, acompanhando habilidades como leitura, escrita, escuta e oralidade, em sintonia com os multiletramentos e gêneros textuais da BNCC. Compreendida como prática pedagógica dialógica, ela favorece uma atuação docente mais inclusiva e crítica, sendo essencial superar modelos excludentes em prol de uma educação comprometida com o sucesso de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa. Língua Portuguesa. Prática pedagógica.

ASSESSMENT OF LEARNING IN PORTUGUESE LANGUAGE: BETWEEN THEORY AND PRACTICE

ABSTRACT: This article discusses the role of learning assessment in Portuguese Language teaching, with a focus on a formative and mediating perspective. The research, qualitative and bibliographic in nature, is based on studies by Hoffmann (2011), Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Esteban (2001), Freitas (2012), Suassuna (2020), Solé (1998), Cristovão (2009), Rojo (2013), Rojo and Moura (2012), Geraldi (1997) and Freire

(1996), Assunção and Bastos (2025), Zabala and Arnal (2010), among others, in addition to the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), which guides contemporary pedagogical practice based on essential competencies and skills for the student's integral development, and the National Education Guidelines and Bases Law (1996). The objective is to reflect on evaluative conceptions and their relationship with Portuguese Language teaching, highlighting the importance of breaking with traditional and classificatory practices in favor of approaches that value the process, listening, error as part of learning, and the diversity of school paths. The investigation starts from the understanding that traditional assessment, focused only on measuring results and classifying students, does not meet the demands of an inclusive, democratic education aimed at the critical formation of the individual. Assessment in Portuguese Language should be continuous and procedural, accompanying skills such as reading, writing, listening, and speaking, in tune with the BNCC's multiliteracies and textual genres. Understood as a dialogical pedagogical practice, it favors a more inclusive and critical teaching performance, making it essential to overcome exclusionary models in favor of an education committed to the success of all students.

KEYWORDS: Formative assessment. Portuguese Language. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem, ao longo dos anos, tem sido um dos temas centrais nos debates educacionais, especialmente no que diz respeito à sua função no processo de ensino e aprendizagem. Historicamente marcada por práticas classificatórias e punitivas, a avaliação foi, durante muito tempo, utilizada como um instrumento de verificação de conteúdos memorizados, desconsiderando os processos cognitivos e subjetivos envolvidos na construção do conhecimento. No entanto, nas últimas décadas, a concepção de avaliação vem sendo repensada à luz de abordagens pedagógicas que colocam o aluno como sujeito ativo da aprendizagem, reconhecendo a avaliação como um processo formativo, contínuo e mediador.

No ensino de Língua Portuguesa, esse debate torna-se ainda mais significativo, considerando-se que essa área do conhecimento é responsável por desenvolver competências fundamentais à formação crítica e comunicativa dos estudantes. Leitura, escrita, oralidade e análise linguística são eixos estruturantes que não podem ser avaliados apenas por meio de instrumentos pontuais e quantitativos. Assim, surge a necessidade de práticas avaliativas que estejam alinhadas a metodologias participativas, que favoreçam o protagonismo discente e que valorizem os diferentes percursos e ritmos de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento normativo que orienta a educação básica brasileira, reforça esse entendimento ao propor uma formação integral, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades que ultrapassam a mera reprodução de conteúdos. No campo da Língua Portuguesa, a BNCC enfatiza a importância de se trabalhar com diferentes gêneros textuais, práticas sociais de linguagem e multiletramentos, o que demanda uma avaliação igualmente diversificada, reflexiva e integrada ao cotidiano escolar.

Diante disso, repensar a avaliação torna-se essencial para que ela deixe de ser um instrumento meramente classificatório e se configure como parte indissociável do processo de aprendizagem. É necessário compreendê-la como uma ação pedagógica contínua, dialógica e intencional, capaz de orientar intervenções eficazes e de garantir a equidade no percurso educativo.

Este artigo tem como objetivo discutir a avaliação da aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva formativa e mediadora, analisando seus fundamentos teóricos, sua articulação com as diretrizes da BNCC e suas contribuições para a construção de uma prática docente mais crítica, inclusiva e transformadora. Partindo do pressuposto de que a avaliação precisa ser ressignificada e compreendida como parte integrante do processo educativo, capaz de promover a inclusão, a equidade e o aprendizado efetivo.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem tem se transformado significativamente ao longo do tempo, passando de uma prática meramente classificatória para uma ação pedagógica complexa, comprometida com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento integral do estudante. No contexto da educação contemporânea, especialmente no ensino da Língua Portuguesa, compreender as diferentes concepções de avaliação é essencial para garantir práticas mais humanas, reflexivas e formativas.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/ 1996, p.20), estabelece no Capítulo II, Artigo 24, Inciso V, que:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os eventuais como provas finais;

A LDB (1996) destaca uma concepção de avaliação que vai além da simples mensuração de notas ou resultados pontuais. Ao afirmar que a verificação do rendimento escolar deve se basear em uma avaliação contínua e cumulativa, a lei orienta para uma prática avaliativa que acompanhe o processo de aprendizagem do estudante de forma constante, valorizando o progresso e o desenvolvimento ao longo do tempo.

A ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos aponta para a necessidade de considerar dimensões como a participação, o raciocínio, o envolvimento e a capacidade de reflexão dos alunos, aspectos que nem sempre são capturados por avaliações tradicionais, como provas escritas. Além disso, ao indicar a prevalência dos resultados ao longo do período sobre os eventuais, como provas finais, o texto legal rejeita a ideia de que o desempenho em uma única avaliação deva definir a trajetória do estudante, defendendo uma visão mais justa e inclusiva da aprendizagem.

Essa orientação está alinhada a práticas pedagógicas mais humanizadas e comprometidas com a formação integral dos alunos, incentivando o professor a assumir um papel mediador e reflexivo no processo avaliativo.

Historicamente, a avaliação esteve fortemente associada a uma abordagem tradicional de ensino, voltada para a aferição de resultados por meio de provas e testes padronizados. Essa visão considera a avaliação como um instrumento de medição e comparação entre estudantes, com ênfase na memorização de conteúdos e na classificação por notas. Segundo Luckesi (2011), essa concepção é excludente e reducionista, pois desconsidera o caráter processual da aprendizagem e ignora os contextos sociais e subjetivos dos alunos. Para o autor, a avaliação tradicional está baseada em uma lógica de controle, que reforça a autoridade do professor e submete o aluno a um julgamento unilateral.

A partir da década de 1990, começa a se consolidar no Brasil uma nova abordagem da avaliação, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos. Essa mudança se fundamenta na perspectiva construtivista da educação, na qual a avaliação é compreendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. De acordo

com Perrenoud (1999), avaliar é uma ação que deve contribuir para a construção do saber, exigindo do professor um olhar mais atento às trajetórias individuais dos estudantes, suas dificuldades, avanços e necessidades.

Nessa concepção, a avaliação deixa de ser um ato pontual e passa a ser contínua, formativa e diagnóstica. A avaliação contínua pressupõe o acompanhamento sistemático da aprendizagem ao longo do tempo; a avaliação formativa busca identificar os obstáculos no processo de aprendizagem para que o professor possa intervir de maneira adequada; e a avaliação diagnóstica permite compreender os conhecimentos prévios do aluno, funcionando como ponto de partida para a ação pedagógica. Esses três aspectos, quando articulados, promovem uma prática avaliativa mais justa e eficaz.

A avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa, sob essa ótica, ganha contornos ainda mais complexos. A linguagem é, por natureza, subjetiva, multifacetada e socialmente situada. Avaliar competências linguísticas exige, portanto, instrumentos e estratégias que respeitem essa complexidade. A leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística não podem ser medidas por meio de testes objetivos e provas de múltipla escolha apenas. É preciso considerar aspectos como a progressão textual, a criatividade, a coerência, a argumentação, a interpretação e a adequação linguística ao contexto de produção.

Essa complexidade exige do professor uma formação sólida e reflexiva sobre os princípios da avaliação. De acordo com Suassuna (2020, p. 37) “a capacitação dos professores para aplicar métodos de avaliação crítica é essencial para a transformação do ensino, pois garante que o docente compreenda e valorize a avaliação como uma ferramenta para a formação integral do aluno”.

O autor destaca a importância da capacitação docente como um pilar fundamental para a melhoria da educação, ao enfatizar que métodos de avaliação crítica não são apenas instrumentos de mensuração, mas recursos valiosos para o desenvolvimento completo do aluno. Ao compreender e aplicar avaliações com um olhar formativo, o professor deixa de ser um mero aplicador de provas e se torna um agente ativo na construção do conhecimento, promovendo reflexões mais profundas, autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel da avaliação como instrumento de inclusão ou exclusão. Quando aplicada de maneira rígida, descontextualizada e padronizada, a avaliação tende a excluir alunos com ritmos diferentes de aprendizagem, reforçando desigualdades sociais e educacionais. Por outro lado, uma avaliação comprometida com a aprendizagem pode ser um poderoso instrumento de democratização do conhecimento, pois reconhece e valoriza a diversidade presente na sala de aula.

Freitas (2012) aponta que a avaliação deve ser entendida como um processo político-pedagógico, que reflete os valores e as concepções de sociedade que se deseja construir. Para o autor, é preciso romper com as práticas avaliativas classificatórias e meritocráticas, que acabam por reproduzir um modelo de ensino voltado para a competição e o desempenho. A avaliação precisa ser um momento de escuta, de diálogo e de reorientação do trabalho pedagógico, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, crítica e emancipadora.

Compreender as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem é essencial para transformar a prática pedagógica. É preciso abandonar a ideia de que avaliar é apenas aplicar provas e atribuir notas. Avaliar é, sobretudo, acompanhar, compreender, intervir e favorecer o crescimento do estudante como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. No ensino de Língua Portuguesa, essa concepção deve orientar a elaboração de atividades significativas, a análise crítica dos textos produzidos pelos alunos, a valorização da leitura como prática social e a escuta atenta das múltiplas formas de expressão presentes no cotidiano escolar.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E MEDIADORA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação formativa e mediadora surge como uma alternativa às práticas tradicionais de ensino, rompendo com a visão de avaliação como um mecanismo de controle e classificação. No ensino da Língua Portuguesa, essa perspectiva se mostra ainda mais relevante, considerando a natureza processual da linguagem e a complexidade que envolve a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. A avaliação, nesse

contexto, deve assumir um papel formador, articulado com as necessidades dos alunos, promovendo o aprendizado contínuo e significativo.

Hoffmann (2011) é uma das principais referências quando se trata da avaliação mediadora. Para a autora, a avaliação precisa ser dialógica, sensível às particularidades dos estudantes e voltada para a superação de dificuldades. A avaliação mediadora é, portanto, uma prática que visa compreender os processos internos da aprendizagem e não apenas os resultados finais. Essa abordagem se fundamenta em uma postura ética e afetiva do educador, que considera o erro como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

A avaliação educacional, mais do que mensurar resultados, deve assumir um papel formativo, capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma contínua e significativa. Nesse contexto, é fundamental compreender a distinção entre os diferentes tipos de avaliação. Um dos marcos teóricos mais importantes para a compreensão contemporânea da avaliação educacional foi estabelecido por Scriven (1967).

Scriven (1967, apud Luckesi, 2011) foi quem introduziu os conceitos de avaliação formativa e somativa, diferenciando a função de aperfeiçoamento do processo educacional daquela voltada para decisões mais amplas sobre programas e práticas. Essa perspectiva amplia a compreensão da avaliação como instrumento de transformação pedagógica e não apenas como ferramenta classificatória. De acordo com o autor, a avaliação formativa tem como principal objetivo fornecer informações durante o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando professores e alunos a identificarem dificuldades, ajustarem estratégias e promoverem melhorias contínuas. Já a avaliação somativa ocorre ao final de um ciclo de aprendizagem, sendo utilizada para verificar o alcance dos objetivos propostos, com foco na classificação e certificação dos resultados.

A partir dessa concepção, o autor amplia o entendimento da avaliação como um processo não apenas de julgamento final, mas como uma ferramenta essencial para aprimorar o próprio ensino. Essa perspectiva contribuiu significativamente para que educadores e pesquisadores passassem a valorizar o aspecto diagnóstico e formador da

avaliação, em contraste com a abordagem tradicional que prioriza apenas resultados e notas.

Essa concepção se fortalece com o pensamento de Perrenoud (1999), que afirma que “avaliar para promover” implica transformar a avaliação em uma ferramenta a serviço da aprendizagem. O autor argumenta que é preciso superar a lógica da punição e da seleção para construir uma avaliação que reconheça o erro como parte do processo formativo. O professor, nessa perspectiva, atua como mediador, ajudando o aluno a compreender seus equívocos, a refletir sobre eles e a encontrar caminhos para superá-los. Essa prática valoriza o acompanhamento contínuo e o feedback qualitativo, aspectos essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

No Brasil, Jussara Hoffmann (2011) é uma das maiores defensoras da avaliação mediadora, conceito que vai além da avaliação formativa ao destacar o papel ativo do professor na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Hoffmann, a avaliação mediadora não se resume à coleta de dados sobre o desempenho do aluno, mas se constitui como um ato pedagógico intencional, que visa transformar a prática docente e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. A autora argumenta que “avaliar é um ato de amor e responsabilidade” e que a escuta sensível e o diálogo com os alunos devem nortear toda a prática avaliativa.

No ensino de Língua Portuguesa, essa postura implica olhar para o aluno como sujeito da linguagem e não como objeto da avaliação. A produção textual, por exemplo, deve ser entendida como um processo que envolve planejamento, escrita, reescrita e revisão. Avaliar um texto significa acompanhar todas essas etapas, oferecendo orientações construtivas e respeitando o estilo e a voz do autor. O erro, nesse processo, não deve ser penalizado, mas compreendido como uma oportunidade de aprendizagem. A correção deixa de ser um julgamento e passa a ser uma mediação pedagógica.

A leitura também requer práticas avaliativas diferenciadas. A interpretação de textos, a capacidade argumentativa, a compreensão de sentidos implícitos e a análise crítica exigem do professor estratégias de avaliação que contemplem essas competências de forma ampla. A aplicação de provas fechadas ou questões de múltipla escolha raramente dão conta dessa complexidade. Avaliações mais abertas, como resenhas,

debates, rodas de leitura e projetos interdisciplinares, permitem ao professor acompanhar os avanços dos alunos e intervir de maneira mais eficaz.

Outro ponto relevante diz respeito aos instrumentos utilizados na avaliação formativa e mediadora. Como propõem Esteban (2001) e Luckesi (2011), é necessário diversificar as formas de registro e acompanhamento da aprendizagem, indo além das provas escritas. Entre os instrumentos mais adequados a essa perspectiva estão: portfólios, diários de aprendizagem, autoavaliações, observações sistemáticas, registros reflexivos e rubricas. Esses dispositivos permitem ao professor identificar os processos mentais envolvidos na construção do conhecimento linguístico e agir de maneira contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, reforça essa concepção ao indicar a necessidade de desenvolver nos alunos competências que vão além da memorização de conteúdos, como o pensamento crítico, a empatia, a responsabilidade e a argumentação. As habilidades previstas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa demandam uma avaliação que respeite a progressão da aprendizagem e considere o aluno como protagonista do processo educativo. Assim, a avaliação mediadora se alinha diretamente às orientações da BNCC, por valorizar a aprendizagem significativa, a autoria e o desenvolvimento integral.

É importante destacar, ainda, que a adoção de uma prática avaliativa formativa e mediadora exige do professor uma mudança de postura e um compromisso ético com a formação dos estudantes. Isso implica tempo para escutar os alunos, disposição para rever estratégias de ensino, sensibilidade para lidar com as diferenças e abertura para o diálogo constante. O processo avaliativo, nesse sentido, torna-se mais exigente, porém infinitamente mais eficaz e transformador.

A avaliação formativa e mediadora no ensino da Língua Portuguesa constitui-se como uma prática emancipatória, que coloca o aluno no centro do processo educativo e valoriza seus percursos individuais. Ao abandonar a lógica classificatória e adotar uma postura de mediação e escuta, o professor contribui para a construção de sujeitos críticos, autônomos e capazes de usar a linguagem de forma significativa na vida social. Essa

prática, fundamentada em autores como Scriven, Perrenoud, Hoffmann, Esteban e Luckesi, transforma a avaliação em uma potente aliada do ensino e da aprendizagem.

RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação da aprendizagem não pode ser entendida como um processo isolado do ensino. Pelo contrário, ela deve estar intrinsecamente articulada às práticas pedagógicas, configurando-se como um instrumento de retroalimentação entre ensino e aprendizagem. No contexto da Língua Portuguesa, essa articulação se torna ainda mais necessária, tendo em vista a complexidade e a multiplicidade dos objetos de ensino leitura, escrita, oralidade e análise linguística que demandam processos avaliativos contínuos, reflexivos e significativos.

Historicamente, a avaliação na área de Língua Portuguesa esteve centrada na correção gramatical e ortográfica, com foco nos erros e na padronização da norma culta. Essa visão reducionista contribuiu para práticas excludentes, que desconsideram a diversidade linguística e cultural dos alunos, e tratam a linguagem como um produto acabado, e não como um processo de construção social.

Com o avanço das concepções socioconstrutivistas de ensino e aprendizagem, a relação entre avaliação e ensino de Língua Portuguesa passou a ser repensada sob novas perspectivas. A linguagem passou a ser compreendida como prática social, como propõem os estudos de Bakhtin (1992), e isso implicou uma mudança nas formas de ensinar e avaliar. Avaliar linguagem significa considerar contextos de uso, sentidos construídos nas interações, intenções comunicativas, gêneros discursivos e posicionamentos dos sujeitos. Avaliação e ensino, nesse contexto, caminham juntos na busca por práticas mais reflexivas e dialógicas.

Geraldi (1997), ao discutir o ensino de português nas escolas, critica o tecnicismo e a fragmentação da língua em disciplinas estanques (gramática, redação, literatura), e defende uma abordagem integrada, centrada no uso efetivo da linguagem. Nesse cenário, a avaliação precisa acompanhar essa proposta integradora, valorizando os diferentes modos de expressão e os processos de significação. Avaliar não pode se limitar a aplicar provas ou corrigir produções escritas com marcações em vermelho. É necessário

considerar os caminhos percorridos pelos alunos na produção de sentidos, suas estratégias de leitura e escrita, e os conhecimentos linguísticos que mobilizam nas diferentes situações comunicativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), em sua proposta para o componente de Língua Portuguesa, reforça essa articulação entre avaliação e ensino ao estabelecer competências e habilidades que orientam a prática pedagógica de forma processual. A BNCC propõe que o ensino de Língua Portuguesa esteja voltado para o letramento, a compreensão e a produção de textos em diferentes gêneros, mídias e suportes. Assim, a avaliação deve acompanhar essa abordagem, considerando os objetivos de aprendizagem definidos e promovendo o desenvolvimento integral das capacidades dos estudantes.

Segundo a BNCC (2018), “a avaliação deve constituir-se em instrumento diagnóstico e de planejamento, e não apenas de verificação e classificação” (BRASIL, 2018, p. 14). Isso implica adotar instrumentos que permitam ao professor observar o desempenho dos alunos em situações reais de uso da linguagem, como debates, apresentações orais, resenhas, relatórios, leituras compartilhadas, produções multimodais, entre outros. A avaliação se torna parte integrante do ensino, retroalimentando as práticas pedagógicas e contribuindo para ajustes e intervenções.

Rojo (2013) também aponta para a necessidade de práticas avaliativas que considerem os multiletramentos e as linguagens híbridas, especialmente no contexto digital. Ela defende que a escola precisa preparar os alunos para atuar criticamente nas diferentes esferas da vida social, o que exige a ampliação do conceito de leitura e escrita, incluindo os textos digitais, audiovisuais e multimodais. Avaliar, nesse sentido, é também considerar as novas práticas sociais de linguagem e os saberes que os alunos trazem de seus contextos socioculturais.

É fundamental destacar que a relação entre avaliação e ensino não é neutra; ela está carregada de significados, valores e intencionalidades. Avaliar é, acima de tudo, uma ação pedagógica, e como tal, precisa ser orientada por princípios éticos e políticos que valorizem o sujeito e a aprendizagem. Freire (1996) nos lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com sua formação integral. Avaliar, portanto,

é também um ato político, que pode contribuir para a emancipação ou a exclusão dos sujeitos, dependendo da forma como é concebida e praticada.

Dessa forma, a construção de uma relação coerente entre avaliação e ensino de Língua Portuguesa exige a superação de práticas tradicionais e autoritárias, em favor de abordagens formativas, mediadoras e dialógicas. Essa mudança envolve a adoção de instrumentos avaliativos diversificados, a valorização dos processos de aprendizagem, a escuta ativa dos alunos e o compromisso com o desenvolvimento das competências previstas na BNCC (2018). O professor deixa de ser apenas um avaliador para tornar-se um mediador do conhecimento, atento às necessidades dos alunos e disposto a adaptar suas práticas para garantir uma aprendizagem significativa.

Ao estabelecer uma relação dialógica e processual entre avaliação e ensino, o educador contribui para uma prática pedagógica mais humanizadora, crítica e democrática, em que a linguagem é compreendida em sua dimensão social e formativa. Essa perspectiva transforma a avaliação em uma ferramenta de aprendizagem, voltada à construção de sujeitos capazes de ler, interpretar e transformar o mundo a partir da linguagem.

A BNCC E AS COMPETÊNCIAS GERAIS NO ENSINO E AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os alunos brasileiros devem ter garantidos ao longo da vida escolar. No que se refere à Língua Portuguesa, a BNCC propõe uma abordagem voltada para o letramento e para o desenvolvimento de competências que favoreçam o uso competente e crítico da linguagem nas diferentes práticas sociais.

A BNCC (2018) está organizada por áreas do conhecimento e componentes curriculares, mas articula todos eles em torno de dez competências gerais, que orientam a formação integral do estudante. Essas competências são transversais e devem estar presentes em todas as práticas pedagógicas e também nos processos de avaliação. Entre essas competências, destacam-se: o conhecimento (comp. 1), o pensamento científico, crítico e criativo (comp. 2), a comunicação (comp. 4), a cultura digital (comp. 5) e o

repertório cultural (comp. 3), as quais estão diretamente relacionadas ao ensino e avaliação da Língua Portuguesa.

A competência 4 – Comunicação, por exemplo, tem como objetivo "utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo" (BRASIL, 2018 p.09). Isso implica reconhecer que o ensino e a avaliação da Língua Portuguesa não devem se limitar à gramática normativa, mas abarcar a diversidade de gêneros discursivos e linguagens multimodais presentes nas práticas sociais contemporâneas.

De acordo com Cristovão (2009), a proposta da BNCC exige do professor de Língua Portuguesa uma atuação mais complexa, que envolva não apenas o domínio dos conteúdos tradicionais, mas também a capacidade de mediar situações comunicativas autênticas, integrando leitura, escrita, oralidade e análise linguística de forma contextualizada. A avaliação, nesse cenário, deve ser coerente com essa proposta, observando não só o produto final, mas também os processos de construção de sentidos, a argumentação, a adequação aos gêneros e aos contextos de produção textual.

O componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC é estruturado em cinco eixos interdependentes: (1) Leitura/escuta, (2) Produção escrita, (3) Oralidade, (4) Análise linguística/semiótica e (5) Educação literária. Esses eixos orientam as práticas pedagógicas e devem ser considerados no momento da avaliação. Segundo a BNCC (2018), a avaliação deve ser pautada em critérios bem definidos e previamente acordados com os estudantes, priorizando os processos de aprendizagem ao invés de se limitar apenas à verificação dos resultados finais.

É essencial que os instrumentos avaliativos em Língua Portuguesa estejam alinhados às competências específicas do componente e às habilidades de cada etapa de ensino. Solé (1998) argumenta que a avaliação deve ter caráter formativo, fornecendo informações que permitam ajustar o ensino às necessidades dos alunos. Isso implica o uso de avaliações diversificadas: portfólios, autoavaliações, rodas de conversa, produções textuais com reescritas orientadas, registros reflexivos, entre outros. Avaliar com base na

BNCC é promover aprendizagens significativas, que articulem os saberes escolares às experiências dos alunos.

A BNCC (2018) destaca a importância da cultura digital no processo educativo. A competência 5 menciona que o estudante deve estar apto a “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”, (BRASIL, 2018 p.09). No ensino de Língua Portuguesa, isso implica explorar gêneros digitais, como blogs, podcasts, memes, vídeos, posts em redes sociais, entre outros. Avaliar esses produtos requer critérios que vão além da ortografia ou estrutura textual, incluindo elementos de design, interatividade, coerência multimodal e apropriação do suporte.

Rojo e Moura (2012) propõem uma abordagem baseada nos multiletramentos, que considera as múltiplas linguagens e os múltiplos modos de leitura e escrita presentes na contemporaneidade. Segundo as autoras, o professor deve agir como curador de práticas de linguagem, e a avaliação precisa acompanhar essa complexidade, reconhecendo os diferentes repertórios culturais dos alunos. Nesse contexto, os critérios avaliativos precisam ser transparentes, flexíveis e contextualizados, favorecendo a autonomia e a autorreflexão dos estudantes.

A avaliação pautada na BNCC (2018) também deve promover o desenvolvimento da competência 6 – Responsabilidade e cidadania, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos. Isso significa que o ensino de Língua Portuguesa deve estimular o debate, a argumentação ética, o respeito às opiniões divergentes e a produção de discursos socialmente responsáveis. Avaliar esses aspectos é tão importante quanto analisar a estrutura de um texto dissertativo, por exemplo, pois envolve o compromisso com uma formação cidadã.

É importante destacar que o alinhamento entre a BNCC, o ensino e a avaliação da Língua Portuguesa exigem formação continuada dos professores e uma postura investigativa. Luckesi (2011) ressalta que avaliar é um ato ético, que deve estar comprometido com o crescimento do educando e com a superação das desigualdades educacionais. Dessa forma, o professor precisa estar atento às mudanças curriculares, às transformações nas práticas de linguagem e aos contextos socioculturais de seus alunos.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental na consolidação das competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente ao considerar a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística como eixos centrais. Para que essa avaliação seja eficaz, é necessário utilizar uma variedade de instrumentos que permitam observar não apenas os resultados, mas também os processos de aprendizagem, respeitando os tempos e ritmos dos estudantes.

A diversidade de instrumentos avaliativos é essencial para contemplar a complexidade da língua e suas múltiplas manifestações. Conforme Luckesi (2011), “a avaliação deve ser contínua, diversificada e integrada ao processo de ensino, funcionando como um instrumento para a melhoria da aprendizagem e não apenas para a sua classificação”, (LUCKESI, 2011, p. 35) Dessa forma, a avaliação deixa de ser um momento isolado e pontual para se tornar parte integrante das práticas pedagógicas diárias, proporcionando um diagnóstico mais amplo e detalhado sobre o desenvolvimento dos alunos.

A utilização de diferentes instrumentos possibilita a valorização das especificidades dos alunos, suas diferentes formas de expressão e seus conhecimentos prévios, contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática. Por exemplo, as provas escritas tradicionais podem ser complementadas por produções textuais, portfólios, autoavaliação, coavaliação, observação direta e projetos interdisciplinares, instrumentos que capturam dimensões da aprendizagem que as provas convencionais não contemplam completamente.

Provas escritas: objetivas e discursivas

As provas escritas constituem um dos instrumentos mais tradicionais e amplamente utilizados nas práticas avaliativas escolares. Dividem-se, em geral, em dois grandes grupos: as provas objetivas, compostas por questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, associação de colunas, entre outras; e as provas discursivas, que envolvem perguntas abertas que exigem a elaboração de respostas pelo aluno. Ambas

apresentam características próprias que, se bem utilizadas, podem contribuir para o diagnóstico da aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

É importante destacar que o uso das provas deve ser complementado por outros instrumentos que favoreçam uma visão mais ampla da aprendizagem. Como afirma Luckesi (2012), “a avaliação não pode reduzir-se a provas e exames que apenas classificam; ela precisa ser um processo contínuo, com foco na melhoria da aprendizagem” (Luckesi, 2012, p. 212). Essa perspectiva reforça a importância de compreender a avaliação como um processo formativo, que acompanha o aluno em sua trajetória e busca promover avanços reais no processo de ensino-aprendizagem.

As provas objetivas são particularmente úteis para avaliar conhecimentos mais pontuais, como definições, conceitos básicos, reconhecimento de elementos textuais e compreensão literal. Elas favorecem uma correção mais rápida e padronizada, o que pode ser vantajoso em turmas grandes. No entanto, sua limitação está no fato de que nem sempre permitem verificar se o aluno compreende profundamente o conteúdo ou se sabe aplicá-lo em situações novas. Muitas vezes, avaliam a memorização mecânica e não estimulam o raciocínio crítico ou a construção de sentido.

No que se refere a avaliação da aprendizagem a partir das provas discursivas, vale ressaltar que elas têm o potencial de avaliar habilidades mais complexas, como a capacidade de organizar ideias, desenvolver argumentos, interpretar enunciados e produzir textos com coerência e coesão. Elas são especialmente relevantes no ensino de Língua Portuguesa, pois permitem que o professor observe o domínio linguístico do aluno, sua competência na escrita e sua capacidade de articular conteúdos de forma crítica. Contudo, também exigem maior tempo de correção e um olhar criterioso por parte do professor, que deve adotar parâmetros claros e justos para garantir a equidade da avaliação.

Quando utilizadas de forma isolada e com caráter meramente classificatório, as provas deixam de cumprir sua função pedagógica e passam a reforçar a lógica da competição e da exclusão escolar. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como um processo dinâmico, formativo e integrador, no qual as provas são apenas um dos instrumentos disponíveis.

Perrenoud (1999) afirma que “avaliar para promover a aprendizagem exige mudar o foco: sair da lógica do controle e entrar na lógica da regulação das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 64). Ou seja, as provas devem ser planejadas com intencionalidade pedagógica, inseridas em um processo de acompanhamento contínuo, com devolutivas construtivas aos alunos. O objetivo maior deve ser diagnosticar dificuldades, valorizar avanços e orientar o ensino, e não simplesmente medir ou rotular desempenhos.

É importante considerar que o uso exclusivo de provas escritas pode prejudicar alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Há estudantes que se expressam melhor oralmente, outros que se destacam em atividades práticas ou em situações colaborativas. Assim, o ideal é que as provas sejam parte de um conjunto diversificado de instrumentos avaliativos, como portfólios, autoavaliações, projetos, observações diretas e atividades em grupo, de modo a respeitar a pluralidade dos sujeitos e oferecer múltiplas oportunidades de expressão e aprendizagem.

No contexto da Língua Portuguesa, por exemplo, uma prova discursiva pode ser complementada por uma produção textual em andamento, um debate oral sobre um tema estudado ou uma análise de um gênero textual específico em sala. Essa diversidade de estratégias amplia o olhar do professor sobre o processo de aprendizagem e favorece práticas mais inclusivas, democráticas e significativas.

Portanto, embora as provas escritas mantenham sua relevância no cenário escolar, é necessário ressignificá-las dentro de uma abordagem avaliativa mais ampla, crítica e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Avaliar não é apenas medir resultados, mas promover a aprendizagem, valorizar processos e formar sujeitos autônomos e reflexivos

Produção textual e análise de gêneros textuais

A produção de textos é, sem dúvida, um dos mais significativos instrumentos avaliativos no ensino de Língua Portuguesa. Essa prática vai além da simples verificação da ortografia ou da gramática normativa: ela revela a capacidade do estudante de articular ideias, estruturar argumentos, utilizar os recursos linguísticos apropriados e adequar-se a

diferentes situações de comunicação. Avaliar por meio da produção textual é também reconhecer o aluno como sujeito ativo da linguagem, capaz de produzir sentidos, posicionar-se criticamente e dialogar com o mundo por meio da palavra escrita.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que “os gêneros possibilitam trabalhar com textos reais, contextualizados, contribuindo para que o aluno desenvolva competências de leitura e escrita mais amplas e críticas” (DOLZ e SCHNEUWLY 2004, p. 97). Essa abordagem permite que o aluno compreenda que escrever não é um ato isolado, mecânico ou puramente técnico, mas uma ação comunicativa situada em um contexto social, histórico e cultural. Ao produzir textos diversos como cartas, artigos de opinião, narrativas, resenhas, reportagens, entre outros o estudante desenvolve sua capacidade de usar a linguagem de modo eficaz e apropriado às demandas de diferentes esferas sociais.

A avaliação da produção textual deve estar intimamente ligada ao trabalho com os gêneros textuais, pois estes representam as formas socialmente reconhecidas de uso da linguagem. De acordo com Bakhtin (2003), “cada enunciado, como forma concreta de comunicação, pertence a um determinado gênero do discurso” (BAKHTIN 2003, p. 262). Isso significa que os textos produzidos pelos alunos devem ser compreendidos dentro de um contexto comunicativo real, respeitando suas características estruturais, objetivos e destinatários. Dessa forma, a análise e a produção de gêneros textuais em sala de aula tornam a prática pedagógica mais próxima da realidade e mais significativa para os estudantes.

Para que a avaliação da produção textual seja eficaz, é essencial que o professor estabeleça critérios claros e previamente discutidos com os alunos, como coesão e coerência, adequação ao gênero, ortografia, pontuação, progressão temática, criatividade e argumentação e, explorar diferentes gêneros textuais, assim, os professores não apenas tornam a prática de leitura mais atrativa, mas também auxiliam os estudantes a desenvolver habilidades essenciais de compreensão e análise crítica dos textos.

Oferecer uma variedade de gêneros textuais em sala de aula é fundamental para ampliar as experiências linguísticas dos alunos e enriquecer seu processo de aprendizagem. Quando o professor apresenta diferentes tipos de textos como narrativas, cartas, notícias, poemas, artigos de opinião, entre outro, ele possibilita que os estudantes

compreendam que a linguagem assume formas diversas conforme o contexto, o objetivo comunicativo e o público-alvo. Essa diversidade contribui para o desenvolvimento da flexibilidade linguística e comunicativa, habilidades essenciais para que os alunos possam se expressar de maneira adequada e eficaz em múltiplas situações sociais.

Essa abordagem pedagógica amplia o repertório textual dos alunos e os conecta a situações reais de comunicação, tornando a leitura mais significativa e relevante para suas vidas cotidianas. Como destacam Assunção e Bastos (2025), “a diversificação dos gêneros textuais nas práticas escolares contribui para ampliar as experiências leitoras, favorecendo a formação de leitores críticos e autônomos”. (ASSUNÇÃO e BASTOS 2025, p. 8),

Assunção e Bastos (2025) ressaltam a importância da diversidade de gêneros textuais no ambiente escolar para o desenvolvimento integral da competência leitora dos alunos. Ao ampliar o repertório textual, os estudantes não apenas melhoram suas habilidades técnicas, mas também passam a compreender melhor as diversas formas e finalidades da linguagem em contextos reais. Isso contribui para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de interpretar, questionar e interagir com o mundo ao seu redor de maneira consciente e reflexiva.

O trabalho com gêneros amplia as experiências linguísticas do estudante e promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas que serão úteis em contextos acadêmicos, profissionais e sociais. Assim, a avaliação por meio da produção textual ganha um caráter formativo e emancipador, alinhado às diretrizes da BNCC (2018), que propõe o desenvolvimento de competências como argumentação, empatia, responsabilidade e protagonismo.

A produção textual, aliada à análise e compreensão dos gêneros discursivos, é uma estratégia avaliativa potente e necessária, pois contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir com o mundo por meio da linguagem. Mais do que corrigir erros, a avaliação por meio da escrita deve ser uma ferramenta que favoreça o aprendizado, valorize os processos de construção textual e incentive a expressão criativa e consciente dos alunos.

Portfólio

O portfólio constitui uma das estratégias avaliativas mais significativas para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, especialmente no contexto de uma avaliação formativa e processual. Trata-se de uma coletânea organizada de produções realizadas ao longo de um período letivo, que possibilita ao professor e ao próprio aluno acompanhar o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes. Segundo Hoffmann (2012, p. 111), “o portfólio representa uma forma de avaliação que valoriza o processo e não apenas o produto final da aprendizagem, promovendo uma prática reflexiva e pedagógica”.

A citação de Hoffmann (2012) destaca um dos principais fundamentos da avaliação formativa: o foco no percurso do aluno. Nesse sentido, o portfólio se torna um instrumento que permite acompanhar não só os resultados obtidos, mas todo o processo de construção do conhecimento, oferecendo ao professor subsídios para intervenções pedagógicas mais eficazes e ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua própria aprendizagem.

Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional centrado em provas pontuais e classificatórias, pois o portfólio permite registrar avanços, dificuldades, estratégias de superação e produções significativas ao longo do tempo. A prática reflexiva mencionada por Hoffmann (2012) se concretiza justamente quando o estudante, ao revisar suas próprias atividades, passa a compreender seus erros e acertos, desenvolvendo maior autonomia e senso crítico sobre seu desempenho.

Dessa forma, o portfólio assume um papel fundamental no processo avaliativo contemporâneo, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, onde aspectos como progressão na escrita, interpretação textual e criatividade nem sempre são plenamente captados por avaliações convencionais. Com isso, a proposta de Hoffmann reafirma a importância de instrumentos que humanizam a avaliação e fortalecem a prática pedagógica enquanto processo contínuo, dialógico e formativo.

Ao permitir o registro contínuo das atividades, o portfólio favorece uma compreensão mais ampla do percurso do estudante, evidenciando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção. Nesse sentido, ele assume uma função diagnóstica, ao

oferecer subsídios para que o professor reorganize suas estratégias de ensino conforme as necessidades da turma. Conforme destaca Perrenoud (1999, p. 66), “avaliar para ajudar a aprender implica recorrer a instrumentos que revelem o processo, e não apenas o resultado. O portfólio é um deles”.

Além de sua utilidade pedagógica, o portfólio também estimula a autonomia e o protagonismo discente, uma vez que o aluno passa a refletir sobre suas próprias produções. Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 46), “a utilização do portfólio contribui para que o aluno se envolva ativamente no seu processo de aprendizagem, identificando seus próprios erros, progressos e conquistas”. Essa dimensão reflexiva transforma o estudante em sujeito ativo da avaliação, rompendo com modelos tradicionais centrados na lógica da aprovação/reprovação.

Outro aspecto relevante é a aproximação entre avaliação e realidade escolar, pois o portfólio contempla aspectos que vão além do desempenho em provas. Ao considerar atividades diversas como resumos, desenhos, relatórios, registros de leitura, entre outros, esse instrumento permite ao professor captar as múltiplas formas de expressão e aprendizagem dos alunos. Para Vasconcellos (2000, p. 157), “o portfólio rompe com a ideia de avaliação como simples verificação, pois resgata o seu sentido formativo e transformador”.

Dessa forma, o portfólio se consolida como uma prática avaliativa coerente com uma concepção construtivista de ensino, pautada na valorização do sujeito que aprende. Ao documentar e refletir sobre o processo, professores e alunos tornam-se coautores de um percurso formativo contínuo e significativo. Como afirma Hoffmann (2012, p. 113), “avaliar por meio do portfólio é contribuir para a construção de sujeitos críticos e conscientes do seu aprender”.

Autoavaliação e a Coavaliação

A autoavaliação e a coavaliação são instrumentos pedagógicos que valorizam o protagonismo discente e favorecem práticas avaliativas mais dialógicas e formativas. Ambas se inserem em uma concepção de avaliação comprometida com a aprendizagem,

indo além da simples verificação de resultados e promovendo a reflexão sobre o processo de aprender.

A autoavaliação, ao incentivar que o estudante reflita sobre suas conquistas e dificuldades, contribui para o desenvolvimento da autorregulação, da autonomia e da responsabilidade. Trata-se de uma prática que reconhece o aluno como sujeito ativo em seu percurso formativo. Nesse sentido, Hoffmann (2012, p. 117) afirma: “a autoavaliação promove a consciência crítica do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe identificar avanços e dificuldades, bem como planejar estratégias para superá-las”.

Hoffmann (2012) reforça a concepção de avaliação como um processo formativo, reflexivo e centrado no sujeito que aprende. Ao colocar o aluno como agente ativo da própria aprendizagem, a autoavaliação estimula o desenvolvimento da metacognição, ou seja, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento e aprender com ele.

Esse tipo de prática é especialmente relevante no ensino de Língua Portuguesa, onde os processos de leitura, escrita e interpretação envolvem habilidades complexas e contínuas. Ao refletir sobre seu desempenho em atividades como produção textual ou interpretação de gêneros discursivos, o aluno passa a reconhecer com mais clareza suas conquistas e fragilidades, o que favorece o engajamento e a busca por melhorias.

Além disso, a autoavaliação incentiva a autonomia e a responsabilidade, pois tira o foco exclusivo do professor como avaliador e transfere ao estudante parte desse papel. Essa mudança de postura cria um ambiente mais dialógico e cooperativo na sala de aula, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e consciente. Portanto, ao afirmar o valor da autoavaliação, Hoffmann (2012) defende uma prática pedagógica que prioriza o sujeito em formação e o desenvolvimento integral de suas competências cognitivas e críticas.

A coavaliação, por sua vez, introduz a dimensão coletiva da avaliação ao possibilitar que os alunos avaliem os trabalhos dos colegas com base em critérios previamente definidos. Essa prática estimula o diálogo, o respeito à diversidade de ideias e o desenvolvimento do senso crítico. Para Luckesi (2011, p. 216), “a coavaliação, quando

bem conduzida, constitui uma oportunidade para que os alunos aprendam com os erros e acertos dos colegas, exercitando o julgamento ético e o pensamento reflexivo”.

Ambas as estratégias são especialmente eficazes quando aplicadas em contextos colaborativos, como projetos de escrita coletiva, rodas de leitura, seminários e atividades em grupo. Nesses momentos, os alunos são convidados a refletir não apenas sobre o produto final, mas também sobre o processo, o engajamento e a contribuição de cada membro da equipe. Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 101), “a autoavaliação e a coavaliação são fundamentais no desenvolvimento de competências metacognitivas, pois exigem que o aluno pense sobre como aprendeu e como pode melhorar”.

É imprescindível, no entanto, que essas práticas sejam conduzidas com orientação clara, critérios bem definidos e ambiente de confiança, a fim de que não se transformem em julgamentos superficiais ou punitivos. Para Vasconcellos (2000, p. 144), “a auto e a coavaliação só têm sentido educativo quando inseridas em um processo de construção coletiva de valores e critérios que sustentem a aprendizagem como ato de transformação”.

Dessa forma, autoavaliação e coavaliação não apenas ampliam as possibilidades avaliativas na escola, como também favorecem a construção de sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes de seu papel no processo educativo.

Observação Direta

A observação direta é uma estratégia avaliativa essencial no contexto escolar, especialmente por sua capacidade de captar aspectos da aprendizagem que muitas vezes não são perceptíveis por meio de avaliações escritas. Trata-se de um processo contínuo, realizado pelo professor durante as atividades cotidianas, como debates, apresentações, leituras em voz alta, trabalhos em grupo e momentos espontâneos de interação.

Segundo Luckesi (2011, p. 206), “a observação é o ponto de partida de qualquer avaliação significativa, pois é a partir dela que o educador identifica o nível de desenvolvimento dos alunos, suas dificuldades e potencialidades”. Por meio da observação direta, é possível analisar não apenas o conteúdo aprendido, mas também

habilidades socioemocionais, competências comunicativas e atitudes diante das situações de aprendizagem.

Esse tipo de avaliação é especialmente útil para acompanhar aspectos como argumentação oral, escuta ativa, participação, cooperação, criatividade, organização das ideias e uso adequado da linguagem. Para que se torne um processo sistemático e confiável, é necessário que o professor estabeleça critérios claros e objetivos de análise. Nesse sentido, o uso de fichas de observação ou registros reflexivos contribui para dar intencionalidade e consistência ao olhar avaliativo.

Zabala e Arnau (2010) argumentam que, “a observação direta deve ser planejada e registrada, para que se transforme em um recurso confiável de avaliação e não em uma prática subjetiva e eventual”. (ZAMBALA e ARNAL, 2010, p. 82), Os autores trazem um importante alerta sobre os cuidados necessários na utilização desse instrumento avaliativo. Embora a observação direta seja uma ferramenta valiosa para captar aspectos qualitativos da aprendizagem, como a participação oral, a colaboração em grupo, a argumentação e o uso da linguagem, sua eficácia depende diretamente da sistematização e da objetividade com que é conduzida.

Se for utilizada de maneira improvisada e sem critérios claros, a observação corre o risco de se tornar subjetiva, influenciada por percepções pessoais e por momentos isolados, o que compromete a justiça e a confiabilidade da avaliação. Por isso, como afirmam os autores, é fundamental que essa prática seja planejada, com objetivos definidos, indicadores específicos de desempenho e instrumentos de registro, como fichas de observação ou rubricas.

No ensino de Língua Portuguesa, a observação direta permite ao professor acompanhar aspectos que dificilmente são mensurados em provas escritas, como a fluência leitora, a argumentação em debates, o engajamento em rodas de leitura e o uso da linguagem em contextos diversos. No entanto, para que esses dados realmente contribuam para o processo avaliativo, precisam ser documentados de forma criteriosa, de modo que a avaliação reflita o desenvolvimento real do aluno ao longo do tempo. Dessa forma, a observação se transforma, como sugerem Zabala e Arnau (2010), em uma prática pedagógica eficaz e ética, ancorada na intencionalidade e na sistematização.

Além disso, a observação direta permite ao professor atuar de forma mais responsiva e adaptativa, intervindo com maior precisão nas dificuldades dos alunos e ajustando suas práticas pedagógicas. De acordo com Hoffmann (2012, p. 134), “avaliar pela observação é uma prática que valoriza a escuta sensível e o olhar atento, elementos fundamentais para compreender os sentidos atribuídos pelo aluno ao que aprende”. A autora reforça a concepção de uma avaliação humanizada, que ultrapassa os limites da mensuração objetiva e numérica. Nesse contexto, a observação deixa de ser apenas um ato mecânico e se transforma em uma prática pedagógica sensível, voltada à compreensão do processo de aprendizagem em sua complexidade.

Ao destacar a “escuta sensível” e o “olhar atento”, Hoffmann (2012) aponta para a importância de o professor estar verdadeiramente presente no cotidiano escolar, percebendo nuances de comportamento, linguagem e expressão que revelam como o aluno interpreta, apropria-se e resignifica os conteúdos aprendidos. Essa escuta ativa e esse olhar crítico e empático são especialmente relevantes no ensino de Língua Portuguesa, em que a linguagem, como construção social e individual, expressa sentidos, valores e identidades.

Avaliar por meio da observação, portanto, não se trata apenas de anotar comportamentos ou atitudes, mas de compreender os significados que o estudante atribui àquilo que aprende seus interesses, dificuldades, estratégias e formas de expressão. Essa abordagem amplia o papel do professor como mediador do conhecimento e fortalece o vínculo entre ensino e avaliação, consolidando uma prática mais inclusiva, formativa e centrada no sujeito. Assim, a observação direta se consolida como uma ferramenta avaliativa coerente com uma abordagem formativa da avaliação, na qual o processo é tão importante quanto o produto. Ao favorecer uma avaliação mais humanizada e contextualizada, esse instrumento contribui para que o ensino se torne mais eficaz e significativo.

Projetos Interdisciplinares

Os projetos interdisciplinares representam uma poderosa estratégia pedagógica e avaliativa, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Ao integrar leitura, escrita,

pesquisa e oralidade em atividades que dialogam com outras áreas do conhecimento, os projetos proporcionam situações reais e significativas de aprendizagem, nas quais os alunos mobilizam múltiplas competências de forma contextualizada.

Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um ato isolado e pontual para tornar-se parte do processo, contemplando o percurso do aluno em suas múltiplas dimensões. Segundo Zabala (1998, p. 201), “a aprendizagem significativa se dá quando o aluno é desafiado a resolver problemas reais, utilizando os conteúdos escolares de maneira funcional. Os projetos, nesse sentido, criam contextos autênticos de uso da linguagem”.

Zabala (1998) expressa uma concepção construtivista de ensino e avaliação, na qual o conhecimento é construído de forma ativa e contextualizada. Ao enfatizar a resolução de problemas reais, o autor defende que o aprendizado ganha relevância quando o aluno percebe sentido no que está estudando e pode aplicar o conteúdo em situações concretas da vida.

No ensino de Língua Portuguesa, essa abordagem é particularmente eficaz, pois a linguagem é um instrumento essencial de interação social e resolução de problemas. Projetos interdisciplinares, como a elaboração de jornais escolares, campanhas educativas ou apresentações teatrais, por exemplo, criam oportunidades em que o aluno não apenas estuda a língua, mas a utiliza em práticas sociais reais, desenvolvendo competências comunicativas, argumentativas e criativas.

Além disso, os projetos promovem a mobilização de diferentes saberes e habilidades, como a organização de ideias, o planejamento textual, a leitura crítica e a colaboração entre pares. Isso contribui para uma aprendizagem mais profunda e duradoura, pois os alunos passam a compreender que os conhecimentos adquiridos na escola têm aplicação prática e relevância em seu cotidiano. Assim, conforme destaca Zabala (1998), os projetos tornam-se espaços privilegiados para o uso funcional da linguagem, reforçando o vínculo entre aprendizagem, realidade e formação cidadã.

De acordo com Moran (2007, p. 132), “avaliar em projetos exige olhar para a construção coletiva do conhecimento, para a colaboração, a autoria, o envolvimento e a capacidade de resolver problemas de maneira crítica e criativa”. Isso significa que a avaliação em projetos interdisciplinares deve ser contínua, formativa e dialógica,

envolvendo o aluno em processos de auto e coavaliação, bem como oferecendo devolutivas qualitativas que favoreçam o aprimoramento das produções.

Além disso, os projetos interdisciplinares fortalecem a relação entre teoria e prática, permitindo que os estudantes compreendam a utilidade social da linguagem e reconheçam o papel da Língua Portuguesa na construção do conhecimento e na participação cidadã. Como destaca Hoffmann (2012, p. 94), “a avaliação deve considerar a função social da aprendizagem, e os projetos são uma excelente oportunidade de verificar como os alunos se apropriam do saber para atuar no mundo”.

A avaliação por meio de projetos interdisciplinares constitui uma prática coerente com os princípios da BNCC (2018), que valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades em contextos reais de uso da linguagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A avaliação da aprendizagem, especialmente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, deve ser compreendida como um processo contínuo, dialógico e intencional, que ultrapassa a função meramente classificatória. Ao longo deste artigo, foi possível discutir, com base em diversos autores, os conceitos de avaliação formativa e mediadora, sua relação com o ensino da disciplina, e a importância de alinhar os processos avaliativos às diretrizes da BNCC (2018) e às competências gerais da Educação Básica.

Ficou evidente que a prática avaliativa precisa estar a serviço da aprendizagem e da construção do conhecimento, não sendo um fim em si mesma. Sob a perspectiva formativa, a avaliação torna-se uma ferramenta poderosa para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, permitindo ao professor intervir de forma mais significativa, ajustar suas estratégias didáticas e promover um ensino mais inclusivo, dialógico e contextualizado. Como defendem autores como Perrenoud (1999) e Hoffmann (2011), avaliar é uma ação pedagógica que deve estar em sintonia com os objetivos educacionais e com o compromisso ético de contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Ao abordar a relação entre avaliação e o ensino de Língua Portuguesa, observou-se que ainda persistem práticas avaliativas tradicionais e reducionistas, centradas em provas padronizadas e correções punitivas. No entanto, a BNCC aponta para uma abordagem mais ampla e integrada da linguagem, que considera os multiletramentos, os gêneros textuais, a oralidade, a leitura crítica e a produção textual em seus diferentes suportes e contextos de uso. Essa proposta exige do professor uma postura reflexiva, investigativa e aberta à escuta dos estudantes, além de uma renovação constante dos instrumentos e critérios avaliativos.

O alinhamento entre as práticas avaliativas e as competências gerais da BNCC, como comunicação, cultura digital, pensamento crítico e responsabilidade cidadã, é fundamental para garantir uma formação integral. Isso requer que a avaliação esteja voltada não apenas para o domínio de conteúdos, mas também para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que sejam socialmente relevantes e pedagogicamente significativas.

Repensar a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa é um imperativo para a construção de uma escola mais democrática e equitativa. Cabe aos educadores assumir um papel protagonista nesse processo, buscando constantemente a articulação entre teoria e prática, a formação continuada e o diálogo com os sujeitos do processo educativo. Só assim será possível transformar a avaliação em um verdadeiro instrumento de aprendizagem, promovendo não apenas o desempenho escolar, mas também a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma ética e transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, C. S. de; BASTOS, J. M; **Tecnologia Assistiva como ferramenta de inclusão escolar**: uma análise dos desafios e estratégias no ensino de alunos com deficiências nos anos iniciais da educação básica. *Revista FT*, v. 29, Ed. 142/JAN 2025. Disponível em. <https://revistaft.com.br/leitura-e-escrita-a-partir-do-genero-textual-jornal-impresso-nas-series-finais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 22 maio 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 04 de Abril de 2025.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Língua Portuguesa e formação do professor: entre saberes e práticas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar e promover a aprendizagem.** In: HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação como prática democrática.** São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Campinas: Pontes, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROJO, Roxane. **Escola e letramentos digitais: novas práticas de linguagem?** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Evangelina. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=N7MEEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=A+AVALIA%C3%87%C3%83O+DA+APRENDIZAGEM+NO+ENSINO+DE+L%C3%8DNGUA+PORTUGUESA&ots=bLxzbdy54D&sig=x4qSRxmF5OTJGaDjF489ZAKMPs>. Acesso em: 10/04/2025

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submissão: março de 2025. Aceite: abril de 2025. Publicação: junho de 2025.