



**DEIVIDY GONÇALVES RIBEIRO EUZÉBIO**

**PROBLEMATIZANDO O PROCESSO  
AVALIATIVO NA DISCIPLINA LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA UMA EDUCAÇÃO  
EMANCIPATÓRIA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

**LAVRAS – MG  
2021**

**DEIVIDY GONÇALVES RIBEIRO EUZÉBIO**

**PROBLEMATIZANDO O PROCESSO AVALIATIVO NA  
DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA EDUCAÇÃO  
EMANCIPATÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Artigo apresentado ao curso de  
Letras/Português da Universidade  
Federal de Lavras, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
licenciatura em Letras.

Prof. Dr. Natalino da Silva de Oliveira  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2021**

Dedico este artigo a Deus que segundo a minha fé é o criador do céu e da terra e autorizou a minha existência, aos meus pais, Maria Elizeti Ribeiro e José Euzébio, que com toda a dificuldade me criaram, vestiram, alimentaram até determinado momento da minha vida e me ensinaram a não esmorecer, à minha sogra Terezinha Aparecida Silva, que me recebeu cordialmente em sua família e foi uma segunda mãe para mim, à minha esposa Andreiza da Silva Vieira que foi um apoio moral e emocional em tempos de profundo desconforto, ao professor orientador, Natalino da Silva de Oliveira, que com sua pronta atenção me ajudou a ter bom ânimo, e por fim à minha teimosia que me acompanhou ao longo de todo o desafio e alimentou a minha força de vontade com raiva, brio e me permitiu focar no objetivo quando desejava descansar em verdes pastos de grama macia e baixa, à sombra de um pessegueiro, sentindo a suave brisa de uma fresca manhã primaveril.

Agradeço a Deus que segundo a minha fé é o criador da existência e autorizou a meu nascimento, aos meus pais, Maria Elizeti Ribeiro e José Euzébio, que com toda a dificuldade me criaram, vestiram, alimentaram até determinado momento da minha vida e me ensinaram a não esmorecer, à minha sogra Terezinha Aparecida Silva, que me recebeu cordialmente em sua família e foi uma segunda mãe para mim, à minha esposa Andreiza da Silva Vieira que foi um apoio moral e emocional em tempos de profundo desconforto, ao professor orientador, Natalino da Silva de Oliveira, que com sua pronta atenção me ajudou a ter bom ânimo, às colegas Raisa Gonçalves Faetti, por suas provocações às minhas visões ideológicas, e Edilza Ribeiro Nunes, por seus conselhos, às professoras Vivian Vilela França e Alinne Gabriely Costa por me convencerem da pertinência e competência com que este artigo foi desenvolvido, e por fim aos membros da banca de avaliação, Prof. Dr. Marcio Rogerio de Oliveira Cano e Prof. Dr. Wellington Marçal de Carvalho, por se disporem a apreciar este trabalho desenvolvido com muito esmero sob a orientação de um grande professor Dr. Natalino da Silva de Oliveira.

***Gratias ago tibi, et sub omni gratia Domini nostri.***

## **Resumo**

A educação é base para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e equitativa. Na prática educativa temos procedimentos que favorecem o ensino aprendizagem, dentre estes se destaca a avaliação. A avaliação, por vezes, é lembrada enquanto exame ou teste, instrumentos hierarquizantes para quantificar o conhecimento e discriminar os alunos. No Ensino básico da Língua Portuguesa, esta concepção é problemática, uma vez que o objetivo da disciplina seria a inclusão social. Buscando problematizar esta questão, o presente estudo organizou-se em torno de uma pesquisa qualitativa que produziu material para reflexão sobre a situação problema. Foram levantadas hipóteses a partir do conteúdo teórico de uma base bibliográfica com diferentes concepções de avaliação, processos pedagógicos e visões políticas sobre inclusão. Compõem o corpo teórico do artigo; Pedro Demo (2005), Cipriano Carlos Luckesi (2002), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), Marcela Bandeira de Mello Almeida (2014), Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto e Josefa de Lima Fernandes Aquino (2009), Terezinha Nunes Carraher (1986), Paulo Freire (2005) e Camila Barbosa Riccardi Leon (et al) (2016). A partir desta base teórica, percebe-se que a avaliação enquanto procedimento ou recurso é importante para o desenvolvimento de um diagnóstico que propiciará a tomada de decisão competente por parte do professor, que busca o pleno desenvolvimento educacional de seu aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação, competência, Língua Portuguesa, educação bancária, emancipação, estudo, ensino.

## **Abstract**

Education is the basis for the development of an egalitarian and equitable society. In educational practice, we have procedures that favor teaching and learning, among which evaluation stands out. The assessment is sometimes remembered as an exam or test, hierarchical instruments to quantify knowledge and discriminate students. In Portuguese Language Teaching in basic education, this conception is problematic, since the objective of the discipline would be social inclusion. Seeking to problematize this issue, the study was organized around a qualitative research that produced material for reflection on the problem situation. Hypotheses were raised based on the theoretical content of a bibliographic base with different conceptions of evaluation, pedagogical processes and political views on inclusion. It composes the theoretical body of the article; Pedro Demo (2005), Cipriano Carlos Luckesi (2002), Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron (1992), Marcela Bandeira de Mello Almeida (2014), Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto and Josefa de Lima Fernandes Aquino (2009), Terezinha Nunes Carraher (1986), and Camila Barbosa Riccardi Leon (et al) (2016). From this theoretical basis, it is perceived that the evaluation as a procedure or resource is important for the development of a diagnosis that will enable the competent decision making by the teacher, who seeks the full educational development of his student.

**KEYWORDS:** Evaluation, competence, Portuguese language, banking education, emancipation, study, education.

## SUMÁRIO

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO .....              | 8  |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO .....     | 11 |
| 3. METODOLOGIA .....             | 25 |
| 4. PONDERAÇÕES E RESULTADOS..... | 26 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....    | 33 |
| REFERÊNCIAS.....                 | 35 |

## INTRODUÇÃO

Quando somos alunos, pergunta-se o motivo de estudar determinado conteúdo, e vez ou outra se ouve a seguinte resposta; “para passar na prova”. A resposta revela muito da maneira como o conhecimento, geralmente, é visto na escola, um instrumento para obter um diploma e a avaliação sendo tratada como um mensurador deste conhecimento. O grande problema da avaliação tratada pelo prisma do exame, ou seja, para passar na prova, é o foco na memória, por vezes na memória de curto tempo, não permitindo que o conteúdo seja internalizado. Porém há de se considerar que alguns estudiosos reconhecem a avaliação como um processo contínuo e escalonado, assim como o aprendizado, onde o discente vale-se de um conhecimento prévio para internalizar um novo. Nesse sentido, a avaliação seria um instrumento para diagnosticar dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão de certos conteúdos disciplinares e o seu desenvolvimento no ensino aprendido.

O processo avaliativo, por vezes, é entendido como um instrumento acessório no processo de ensino aprendizagem. No entanto, há de se repensar este tema como um processo análogo ao ensino aprendido. Quando abordado desta forma, é possível reconhecer que são concomitantes, e dialoguem entre si. O processo de avaliação, que podemos entender como acompanhamento, começa um pouco antes da apresentação do conteúdo disciplinar, no primeiro contato com o aluno. Este artigo será o ponto referencial para futuras investigações pedagógicas, sem ser com isso discriminatório ou constituindo juízo de valor sobre a pessoa do aluno, mas como sendo as primeiras linhas de uma longa introdução sobre a importância do acolhimento deste na disciplina Língua Portuguesa.

KLEINKE (2003, p.23) expõe que a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende, por isso o aluno acolhido será respeitado em seus saberes preestabelecidos.

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo. (KLEINKE, 2003, p.23)

Esta assimilação e ligação de conhecimentos para estruturar hierarquicamente os conceitos para a cognição, também denominada processo de aprendizado é então um processo orientado, contínuo e gradual. Assim seria também a avaliação, uma vez que apenas o acompanhamento pode munir o professor com observações, percepções e ponderações sobre o desenvolvimento do aluno. Por outro lado, ainda é possível deparar-se no ambiente escolar com a busca pela aprendizagem mecânica, memorística, por vezes osmótica, fomentada pela objetivação dos exames. Segundo KLEINKE (2003, p. 23), a aprendizagem mecânica consiste naquela para a memorização de novos conhecimentos com pouca ou nenhuma associação com conceitos pré-internalizados pelo aluno, para acumular o conteúdo disciplinar na memória. Embora diametralmente oposta à aprendizagem significativa, pela construção de significados dentro de um processo sólido, progressivo e orientado e preterível em relação a esta, a aprendizagem mecânica não é desprezível, e se torna necessária em um momento de vácuo conceitual, a exemplo da alfabetização, num primeiro momento.

Deste modo, este material tem como tema confrontar o processo avaliativo em sua finalidade e a sua aplicação prática. Propõe-se discutir o uso das avaliações na educação básica, com o foco na problematização da avaliação enquanto instrumento que mensura o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, em detrimento de sua função precípua, que seria diagnosticar os estágios de desenvolvimento e possíveis defasagens por parte dos alunos nesta disciplina.

Desta forma a situação problema, o uso da avaliação em detrimento de sua finalidade, é confrontada com diferentes textos teóricos, embasado no trabalho dos professores Pedro Demo (2005), Cipriano Carlos Luckesi (2002), Marcela Bandeira de Mello Almeida (2014), Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto e Josefa de Lima Fernandes Aquino (2009), Terezinha Nunes Carraher (1986), Camila Barbosa Riccardi Leon (et al) (2016), e dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992); sendo o propósito deste, evidenciar a importância da avaliação enquanto procedimento para diagnosticar o desenvolvimento escolar dos discentes.

Quando no campo do estágio<sup>1</sup>, foi possível perceber que a relevância do processo avaliativo tem enorme peso nas atividades docentes e no desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que o aluno que é capaz de examinar e criticar o próprio aprendizado, também é capaz de buscar os melhores métodos para se desenvolver. Ainda assim, a Base Nacional Comum Curricular não explicita procedimentos avaliativos, focando-se na abordagem das competências a serem desenvolvidas durante a educação básica, mesmo este procedimento sendo de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem, e por vezes sendo instrumentalizado para medir o conhecimento e segregar os alunos, classificando-os por meio de suas notas.

A intencionalidade da ação avaliativa corrobora com a visão de educação, língua e avaliação como dotadas de um caráter sistemático e tomado de direcionamento que em uma perspectiva classificatória, restringe o ensino da língua ao ensino de normas e a avaliação a possibilidades de certo ou errado segundo as quais o que foi construído ao longo do processo de avaliação é completamente desprezado e sobreposto pelo resultado final que passa a ser tomado como foco da avaliação. (ALMEIDA, 2014, p. 02)

Por vezes, a procura por aprovação, no que tange o conteúdo programático das disciplinas, pode provocar em alguns alunos o temor pela reprovação, e estes se focam em decorar enunciados, privando-se do aprendizado pelo criticismo. O ensino focado em mensurar o conhecimento alimenta a competição, no entanto a prática do aprendizado memorístico, que vem deste espírito competitivo, não permite a internalização do conhecimento nem o criticismo sobre o mesmo, que deixaria resultados enraizados mais profundos.

Este estado estagnado é claramente um resultado dos procedimentos avaliativos mensuradores para a hierarquia, os exames. Por não investigarem o trabalho pedagógico, não refletem sobre a construção de conhecimento e não expressam a realidade do aprendizado, na verdade maquiagem e não propiciam o diagnóstico necessário às tomadas de decisão produtoras ao desenvolvimento acadêmico autônomo/emancipado dos discentes.

---

<sup>1</sup> No estágio supervisionado foi possível acompanhar a atenção que o professor tem com o fazer do aluno, a preocupação com o engajamento, com possíveis fatores que estejam prejudicando o processo de ensino-aprendizado, e esta é uma característica do bom processo de avaliação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino da Língua Portuguesa para NÓBREGA (2016, p. 04), a partir de uma visão socioconstrutivista, infere a compreensão textual em sua materialidade discursiva, onde são relevantes as articulações com as situações enunciativas, as relações entre os interlocutores, a temática, os recursos estilísticos e expressivamente mobilizados, aderindo ou não a sistemas de referência. Uma educação de qualidade preparará os indivíduos para modificar o mundo de modo que as sociedades saiam de um estágio de estagnação, buscando um estágio dinâmico de constante progresso e equidade. Segundo OLIVEIRA (2014, p. 02), a educação pública não é favorecida com estratégias voltadas ao trabalho com alunos praticantes de variações linguísticas de menor prestígio social, de modo que estes pudessem passar do estágio da escrita fonológica para a escrita formal, cuja consolidação é esperada ao final do ensino fundamental.

No discurso público, é exaltada a importância da educação para o desenvolvimento de uma nação, com equidade, liberdade, integridade e humanidade, embora algumas ações políticas contradigam o discurso com sua prática. O domínio da linguagem é fundamental na consolidação destes objetivos sociais, e o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental anos finais é o processo que permite ao aluno a emancipação necessária para o seu desenvolvimento na construção de conhecimento nas séries posteriores de forma inclusiva. Segundo DEMO (2005, p. 10), a educação deve ser incluyente, jamais excluyente, ainda que, sempre expresse alguma forma de acompanhar e comparar o desempenho dos alunos. Quando DEMO (2005) trata do acompanhamento e comparação do desempenho, somos remetidos à ideia de teste, ou avaliação. Ao longo da vida escolar, todos se deparam com diferentes formas de avaliar o aprendizado. As avaliações são processos pedagógicos utilizados geralmente para identificar o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Esta concepção de avaliação é diferente dos testes, onde o foco é mensurar o aprendizado do aluno e aprová-lo ou reprová-lo a partir de um valor previamente estabelecido.

Segundo VECCHI (2007, p. 06), a avaliação representa uma análise reflexiva dos avanços e saberes trazidos e construídos, bem como as dificuldades dos alunos, possibilitando ao professor redefinir sua prática pedagógica. Quando abordada por este prisma, trata-se de um recurso investigativo designado à obtenção de dados sobre o desenvolvimento escolar do aluno e das práticas pedagógicas do professor.

Segundo LUCKESI (2002), a avaliação configura um processo destinado a apresentar um diagnóstico do desenvolvimento do aluno, vislumbrando o desenvolvimento humano e acadêmico do mesmo. Desta forma, possibilita a tomada de decisões que leva às ações orientadas ao pleno desenvolvimento do aluno. Sendo assim, o professor, enquanto investigador da própria prática docente, ao estabelecer seu diagnóstico do contexto de aprendizagem do aluno poderá adaptar suas ações e assumir novos métodos a partir de dados acumulados em suas práticas avaliativas.

Ainda cabe refletir que a educação, enquanto processo modificador da sociedade, pensada para o conjunto, não ignorará qualquer indivíduo que possa contribuir construtivamente com o progresso daquela. Sendo assim, pensada para o coletivo, a educação abraçará cada indivíduo de modo a propiciar condições para o pleno desenvolvimento de suas competências individuais, valorizando sua individualidade. O processo de ensino aprendizagem, sendo um fenômeno social dialógico, uma troca de saberes, traz para o processo avaliativo este fator para ser considerado. VECCHI (2007) pondera que:

A atividade dos alunos consiste no enfrentamento da matéria por suas próprias forças cognitivas, porém, dirigidas e orientadas pelo professor. A inter-relação entre os dois momentos do processo de ensino - supõe a confrontação entre os conteúdos sistematizados (do professor) e a experiência sociocultural concreta dos alunos, isto é, a experiência que trazem do seu meio social, os conhecimentos que já dominam, as motivações e expectativas em relação à Vida. (VECCHI, 2007, p. 10)

VECCHI (2007) traz esta concepção de uma educação voltada ao acolhimento, inclusiva, que não discrimina as contribuições e valores individuais, mas os enaltece na medida em que eles enriquecem a pluralidade que favorece o desenvolvimento humano. Respeitando a pluralidade, esta escola está interessada também nos saberes previamente internalizados pelos alunos, sua cultura, sua comunidade, sua política.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida dos alunos, mas também a sua relação com a escola e o estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência no meio social. (VECCHI, 2007, p. 10)

Então a aprendizagem pode ser compreendida como um processo dialético que relaciona o ambiente sócio cultural e a experimentação de mundo com os conceitos internalizados pelo aluno e o conteúdo disciplinar desenvolvido na sala de aula. O respeito aos saberes dos alunos passa pelo entendimento de que o atrito entre o novo conteúdo e os saberes previamente estabelecidos criam ruídos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Favorecer tais atritos não é interessante, pois podem levar à resistência cognitiva por parte dos alunos, tornando a sala de aula um ambiente polarizado.

No campo dos estudos da Língua Portuguesa, cabe ressaltar o preconceito linguístico, fenômeno social que estabelece uma relação dicotômica entre a linguagem popular e a linguagem formal, e por vezes traz ruídos na comunicação entre o docente da Língua Portuguesa e a comunidade escolar, principalmente quando o docente se posiciona com resistência e restrições ao uso dito informal da língua. Este comportamento discriminatório e elitista traz conflitos que atrapalham o relacionamento dentro da comunidade escolar, revelando uma relação opressiva entre a língua idealizada e a língua praticada.

A língua popular, nascitura da interlocução entre falantes de diferentes origens, demonstra a pluralidade na prática da língua previamente internalizada, frente à exigência daqueles que dominavam econômica e culturalmente aquele ambiente. Segundo NASCIMENTO (2020, p.10-13), a língua está culturalmente ligada à ideia de superioridade, o que reduz indivíduos com dificuldades em internalizar uma língua pré-estabelecida por um grupo dominante ao *status* de comunidade marginalizada.

Logo, a partir do reconhecimento de uma relação de opressão entre os grupos sociais, há de se rever o processo avaliativo no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, uma vez que ela se trata de uma emanção sociocultural oriunda de uma sociedade plurirracial, não reconhecida formalmente na denominada norma culta. A Língua Portuguesa popular, tão estigmatizada frente à Língua Portuguesa formalizada, é a livre expressão da organicidade da construção de um idioma, e é constantemente oprimida em favor da manutenção da opressão através da imposição de uma norma que prega o ideal cultural da classe dominante.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, e não é interessante que se desconsidere o caráter democrático do ambiente escolar. Ela deve procurar ser uma prática democrática que leve o aluno a

repensar os seus estudos de modo a identificar o seu estágio de desenvolvimento, prática que contribui para a sua emancipação. Sendo assim, o professor não apenas a utilizará para investigar o progresso do aluno, mas também para provocá-lo à autocrítica enquanto o instiga a continuar progredindo na construção de conhecimento nas salas de aula da educação básica. O processo avaliativo enquanto fenômeno análogo ao aprendizado envolve as escolas, tomadas de decisão tanto por parte do aluno quanto do professor, e que afetarão um grupo com estas decisões, configurando-se um fenômeno político. Independentemente de seu direcionamento, democrático ou antidemocrático, esta tomada de decisões afetará outros dentro de suas respectivas comunidades:

O fenômeno avaliativo não é neutro, ele ocorre no cotidiano da sala de aula e se orienta por uma determinada concepção de homem, de sociedade, de cultura e de educação. Promover a participação dos envolvidos é antes um exercício de democracia que contribui para a construção da cidadania. É a participação ativa das pessoas envolvidas na avaliação que potencia a melhoria do ensino. (VECCHI, 2007, p. 19)

A avaliação enquanto prática pedagógica voltada à reflexão e a formação para o convívio social, é preferível que seja um processo democrático, além de um princípio investigativo para o desenvolvimento do aluno. É um princípio, pois é a partir dela que o professor colhe os dados sobre os quais se debruçará em sua investigação, buscando levantar um diagnóstico pedagógico. No entanto, no processo avaliativo não há uma razão autocentrada; seu objetivo é a preocupação com o pleno desenvolvimento do aluno, sendo um procedimento contínuo, progressivo e permanente, assim como o processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional. (NETO & AQUINO, 2009, p. 227)

Assim como a emancipação, processo e momento no qual o aluno alcança a autonomia sobre o próprio aprendizado, e a criticidade, que é a competência daquele que consegue observar, avaliar e criticar buscando aprimorar seu desenvolvimento cognitivo, são caras à educação, também o são enquanto objetivo no processo

avaliativo. Desta forma, não pode ser furtada da avaliação a preocupação com a provocação à conduta crítica do aluno em relação ao próprio desempenho. A avaliação terá no aluno um protagonista que busca o autoconhecimento, e que entende a necessidade de criticar a própria postura frente à construção de conhecimento. Enquanto processo democrático, ela envolve outros indivíduos e, desta forma, é importante que o aluno seja crítico sobre as próprias práticas e não apenas espere que o professor o direcione aos resultados, mesmo que caiba ao professor direcionar o aluno à construção de conhecimento, uma vez que este é um processo e não um fim, conforme se observa em VECCHI (2007):

A escola crítica e criativa enfatiza a Avaliação dinâmica, num processo que integra a aprendizagem do aluno e a intervenção pedagógica do professor, na direção da construção do conhecimento e da formação da cidadania consciente e participativa. Nessa perspectiva, o ato de avaliar constitui-se no processo ação-reflexão-ação em que o professor redireciona o ensino no sentido da aprendizagem:

Como meu aluno aprende?

O que é significativo para sua aprendizagem?

Como se efetiva o ensino?

Essas questões devem orientar a prática pedagógica numa reflexão contínua sobre os resultados da avaliação, o que permite:

Ao professor, redimensionar a sua intervenção no processo de ensino, rever metodologias alternativas de trabalho, criar novos recursos didáticos mais adequados ao desenvolvimento do aluno;

Ao aluno, acompanhar o desempenho de sua trajetória escolar, identificar as suas conquistas, os seus avanços, bem como os seus pontos fracos, as suas dificuldades e potencialidades para orientação e reorientação de seu próprio estudo. (VECCHI, 2007, p.19)

A avaliação, então, revela-se um processo pedagógico participativo importante para o levantamento de dados para o diagnóstico do processo de ensino-aprendizado, tanto para o professor investigador, quanto para o aluno que busca a sua emancipação. No ensino e aprendizado da Língua Portuguesa existe uma interação dialógica entre professor e aluno, nesta interação o docente atento terá a oportunidade de identificar o perfil de falante do aluno, suas inclinações e visão de mundo, também podendo identificar especificidades linguísticas naquele falar, além de identificar em sua prática docente elementos que tragam ruídos na comunicação entre ele e seus alunos. Dotado de toda sorte de informações sobre o desenvolvimento das competências do aluno, o professor terá um referencial para estabelecer novas ações pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento do aluno, sem com isso desconsiderar a

responsabilidade do próprio aluno com seu desenvolvimento. O aluno deve estar ciente do papel ativo que desempenha como cooperador para o desenvolvimento do seu conhecimento, evitando recair no ambiente da inércia e passividade da educação bancária.

Na contramão da educação, que inclui o aluno no processo de tomada de decisões frente à percepção de suas vicissitudes, está a educação que adota o autoritarismo monológico. Este é um modelo educacional que preza pela passividade do aluno frente ao conhecimento, onde este mesmo aluno é um mero consumidor de um conhecimento pronto e acabado. A LDB em seu Art. 24, parágrafo quinto, item “a”, diz que a avaliação para a verificação do desenvolvimento escolar deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Logo o exame classificatório que busca mensurar conhecimento não é o objetivo nem do processo avaliativo e nem do processo de ensino-aprendizagem, pois a construção de conhecimento ocorre a partir da forma como o indivíduo experimenta e busca compreender o mundo. Há de ressaltar-se a admoestação de FREIRE (2005, p. 24) a respeito da dicotomia entre a subjetividade e a objetividade, que segundo ele não se trata de uma relação de oposição, mas dialética. O conhecimento não é apenas uma mera abstração, mas uma apropriação do entendimento buscado nas manifestações de fenômenos do mundo por meio da problematização dos dados observados. O aluno que não vislumbra a possibilidade de aproveitamento do conhecimento no mundo pode demonstrar resistência ao processo de problematização dos dados apresentados, logo não fará uso dos instrumentos apresentados pelo professor e sentindo-se desmotivado; não terá a oportunidade de reconhecer no conteúdo disciplinar o material que lhe permitirá apropriar-se do seu espaço neste mesmo mundo, considerando o conteúdo irrelevante.

Por sua vez, o aluno que busca a educação, procura sair de um mundo de sombras e ampliar sua compreensão e muitas vezes tem seu maior temor diante das avaliações, que neste modelo educacional é um instrumento de discriminação, por buscar estabelecer uma hierarquia do conhecimento entre os alunos. BOURDIEU & PASSERON (1992) levantam uma questão sobre o uso da avaliação enquanto instrumento de seleção e hierarquização nas instituições de ensino. Para eles este uso das avaliações favoreceria a defesa das vantagens de uma classe opressora sobre uma

classe oprimida, instrumentalizando a educação para esta finalidade, numa relação *pseudomeritocrática* que não reconhece os fatores sociais, culturais e econômicos na construção do conhecimento.

Por não reconhecer os fatores sociais, culturais e econômicos na construção do conhecimento, a avaliação neste tipo de sistema educacional é um instrumento de segregação, pois enquanto manifestação dos predicados do modelo educacional adotado, vai valorizar o conhecimento que mais se favorece da norma culta, em detrimento dos saberes populares contextualizados. Segundo RABELO (1998, p.47), este processo privilegia a memória sobre o raciocínio, privilegia a padronização de competências baseadas apenas na memória.

O processo avaliativo presente nas escolas da educação básica, desta forma, visaria formar proletários automatizados, classificando-os pelo seu rendimento e premiando-os com prestígio pelo seu resultado acadêmico. Ao proletário não é necessário compreender o processo, mas apenas executar as rotinas que lhe cabem, sem precisar pensar muito profundamente sobre o que faz, de modo a agilizar a produção em massa de produtos industrializados. Quanto mais treinado o trabalhador é em repetir suas rotinas, maior a eficiência mecânica da estrutura fabril, sendo assim, o melhor modelo educacional para este sistema é aquele objetivando a memória. Ainda, este procedimento avaliativo acabaria por punir aqueles que não alcançassem tais resultados, e como instrumento de mensuração, impediria o reconhecimento das competências particulares de cada discente, enquanto indivíduo.

A avaliação neste modelo educacional está voltada à formação de mão de obra qualificada para um mercado de trabalho pensado no pós-revolução industrial, período que necessitava de executores de rotinas, um cenário diferente desta revolução tecnológica digital, onde a criatividade e a criticidade são mais importantes para o desenvolvimento de novas tecnologias, que por sua vez executarão as rotinas, em relação a mera execução repetitiva.

Como a mera repetição autômata não supre as necessidades do mundo moderno e realça uma relação de opressão pois requer a mera obediência, é interessante retornar a LUCKESI (2002) quando pondera que o processo avaliativo na sociedade capitalista burguesa é segregacionista, no que tange ao atendimento às competências e aptidões exigidas para o exercício das atividades laborativas com a finalidade de produzir capital, em detrimento de competências que não são vitais a este modelo

econômico-social. Este sistema alienante voltado para a execução automática apropriase da cultura do certo e errado para afirmar seus valores alienantes. Trata-se de um ambiente com uma visão binária do conhecimento, no qual existe uma forma única correta de fazer e qualquer outra forma está errada. Segundo a professora Marcela Bandeira de Mello Almeida (2014), que critica a cultura do “certo e errado” na ação avaliativa, a avaliação não pode ser restringida apenas à classificação dos alunos, principalmente quando tratamos da Língua Portuguesa.

O ser humano, enquanto indivíduo social se vale da linguagem para estabelecer suas relações sociais. Um processo avaliativo que restringe o desenvolvimento acadêmico do aluno na disciplina Língua Portuguesa restringe sua interação com os diferentes extratos sociais, assim como a restrição na interpessoalidade, que por sua vez configura um processo de exclusão social.

A avaliação deve servir para levantar dados para apoiar o processo de aprendizagem de cada estudante (início, processo e final) e se configura, portanto como um recurso valioso para o docente apoiar o aluno em risco de exclusão, especialmente nas aulas de língua portuguesa uma vez que a ampliação da competência linguística constitui papel fundamental na construção da cidadania do indivíduo. (ALMEIDA, 2014, p. 01).

Dentro do estudo da Língua Portuguesa, temos a concepção de que a ortografia tem um peso importante dentro do processo avaliativo nas escolas. Este processo é focado na gramática normativa, ou seja, na norma culta. Quando pensamos em crianças que passaram por processos avaliativos voltados à mensuração do aprendizado, temos a defasagem oriunda de dificuldades não diagnosticadas como o realismo nominal.

Como mostram Carraher (1978) e Carraher e Rego (1980, 1981, 1983), um desses obstáculos é a dificuldade que a criança tem em conceber a palavra como totalmente independente de seu significante, fenômeno que Piaget (1926) denominou "realismo nominal". Quando a criança focaliza o significado da palavra com mais facilidade ou maior clareza do que pensa na palavra em si, quando ela olha através da palavra para seu significado, ela tem dificuldade em compreender nosso sistema de escrita. (CARRAHER, 1986. p. 269)

Sendo assim, uma criança nos seus primeiros instantes da alfabetização pensará na palavra pelo que ela representa, e não na estrutura gráfica apresentada. Uma

vez diagnosticada e superada esta dificuldade, temos um estudante que consegue organizar os grafemas de modo inteligível segundo a fala. Ainda assim, teremos uma nova preocupação para o ensino da ortografia, que habita a variação linguística, como sotaques, regionalismos e etc.

Por fim, se o indivíduo escreve como fala, transparecerá na escrita as peculiaridades de sua fala. Enquanto segundo a norma culta temos /senhor/, em determinadas regiões do Brasil encontraremos pronúncias como /sinhô/ ou ainda /nhô/. É interessante não tratar estas variações como erro, para evitar recair em preconceito linguístico, mas verificá-las como desvios ortográficos, morfológicos, gráficos e fonéticos em relação à norma culta, o que não impede de reconhecer sua autenticidade enquanto expressão comunicativa.

Os erros serão provavelmente tanto mais frequentes quanto maior for a diferença entre a variedade da forma linguística falada pela criança e a língua escrita. Tais erros, supomos, deverão diminuir na medida em que a criança descobrir as diferenças entre língua falada e língua escrita. (CARRAHER, 1986. p. 272)

O Brasil é um país formado por uma variedade de culturas muito grande, temos asiáticos, europeus, africanos, seus descendentes e suas individualidades linguísticas culturais. Reconhecendo a existência de sons próprios e possivelmente exclusivos da Língua Portuguesa brasileira, e que certos povos sequer consigam pronunciá-los adequadamente, nada mais natural que, buscando estabelecer diálogos inteligíveis, estes indivíduos adaptem tais sons ao seu falar. Desta forma, cabe ressaltar que devem ser levados em conta os fatores culturais durante o processo avaliativo da ortografia, de modo que seja possível ir adaptando o aluno ao conteúdo lecionado para diminuir a defasagem na aprendizagem da gramática normativa. Isto partindo do pressuposto que a fala antecede a escrita, e a escrita, num primeiro momento, é uma expressão subjetiva da língua. O processo avaliativo pensado apenas para mensurar conhecimento adquirido não reconhece as vicissitudes oriundas de um ambiente dialógico diferente do falar dito formal, logo não traz contribuições para o desenvolvimento do aluno.

Entre as semelhanças, destacamos a ideia de que os erros ortográficos não são aleatórios, e sim gerados por maneiras particulares de conceber a escrita, sendo que estas concepções de escrita variam com a evolução da aprendizagem. Assemelham-se ainda as hipóteses, presentes em ambos os trabalhos, de que a aquisição da escrita é um

trabalho que o aprendiz realiza de forma relativamente independente do modo como é instruído, pois, independentemente do método de instrução, a criança precisa construir certas regularidades para chegar à compreensão do sistema ortográfico que utiliza. (CARRAHER, 1986, p. 283)

Os desvios linguísticos na fala e na escrita, comumente tratadas como erros, tendem a diminuir com a internalização do conteúdo da norma formal, o acompanhamento avaliativo nas aulas de Língua Portuguesa deve vislumbrar este contexto de pluralidade comunicativa<sup>2</sup>. Esses desvios são variações linguísticas, e não é objetivo do professor extingui-los, mas estruturar o conhecimento de modo que o aluno possa adequar o seu uso através do domínio da norma. Nisto, a regularidade progressiva no processo educacional e avaliativo no ensino da língua, assim como em outros momentos do processo do desenvolvimento psíquico da criança, tem importância fundamental para que a criança internalize criticamente os construtos teóricos que compõem a disciplina, evitando que nas etapas posteriores ela sofra com a defasagem no aprendizado que prejudicaria a internalização de conteúdos posteriores.

O Professor deve conhecer as experiências sociais e culturais dos alunos: o meio em que vive, as relações familiares, a educação familiar, as motivações e expectativas em relação a Escola e o seu futuro. Muitas vezes os próprios professores e a escola contribuem para aumentar as desvantagens já trazidas pelos alunos e em decorrência de suas condições de origem. É para aprender que as crianças veem à Escola. E seus hábitos, modo de falar, de se expressar, seu vocabulário, sua percepção das matérias são diferentes do modo de ser do professor. É impossível, assim, o sucesso escolar das crianças se tais diferenças não são levadas em conta principalmente no que se refere ao processo de Avaliação quando tais diferenças deveriam servir de ponto de partida para uma Avaliação construtiva e democrática. Pode-se afirmar que a Avaliação tem assumido, e já há muito tempo, uma função seletiva, uma função de exclusão daqueles que continuam a ser rotulados “menos capazes”, com problemas familiares, com problemas de aprendizagem, sem vontade... (VECCHI, 2007, p. 10-11).

A avaliação é um dispositivo importante presente nas práticas escolares, seu uso tem origem desconhecida, no entanto existe concordância na percepção de seu uso enquanto instrumento mensurador de saber. Ao longo da segunda metade do século XX

---

<sup>2</sup> Recomenda-se a leitura do livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* de Marcos Bagno, pela Edições Loyola, 1999, 134 páginas, para aprofundamento.

este uso da avaliação foi criticado dentro do modelo educacional tradicional herdado do período da revolução industrial, modelo também chamado de educação bancária, que segundo a tese de FREIRE (2005, p. 66-67), na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Estes por sua vez, passivamente, receberiam, guardariam/memorizariam e arquivariam o conhecimento narrado e repetido pelos sábios.

A sala de aula na educação bancária privilegia o aluno que acumula o conhecimento, em detrimento do desenvolvimento crítico sobre o mesmo, desta forma o aluno não é capaz de entender, mas de reproduzir o conteúdo memorizado. Nos estudos da linguagem, isso significa que o aluno memorizou várias regras, mas provavelmente não sabe utilizá-las, desta forma prejudicando seu potencial comunicativo. Segundo LEON (2016), compreender o construto e seus componentes é passo essencial para um processo de avaliação adequado. Aqui, não apenas o conhecimento do aluno sobre as estruturas ortográficas é importante, mas principalmente o domínio do professor, que por sua vez é o avaliador/investigador, sobre a norma culta é importante. Este domínio unido ao repertório de diagnósticos observados ao longo do exercício do lecionar é que permitirá ao professor reconhecer as vicissitudes dos alunos e planejar ações assertivas para mitigá-las, estabelecendo um processo de aprendizado progressivo e regular.

Quando pensamos em regularidade no processo educacional, a BNCC traz uma importante contribuição, não apenas na uniformidade das propostas a partir das habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa, mas também na diminuição dos ruídos comunicativos entre os conteúdos lecionados nas diferentes redes dos diferentes entes federativos. Desta forma, permitindo uma sequencialização do aprendizado pensada nas habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular, evitando a exclusão no processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez reflete num processo contínuo de exclusão social.

A BNCC, ao propor habilidades e competências a serem trabalhadas em cada etapa do ensino, atribui aos entes federativos e às escolas a construção do currículo de acordo com as especificidades de cada comunidade. E o currículo é o conjunto de experimentações didáticas, por meio de um conteúdo didático elaborado pela comunidade escolar, e ações sistematizadas e consecutivas direcionadas aos discentes de modo a desenvolver suas competências potenciais. Tem-se aqui uma decisão que afeta uma determinada comunidade, logo um ato político.

A Palavra *currículo* advém do latim, *curriculum*, que significa corrida, carreira; refere-se ao curso, a um percurso que deve ser realizado. No que diz respeito ao processo de aprendizagem, pode-se conceber currículo como caminho selecionado pela inteligência para o desenvolvimento do conhecimento de forma sistêmica, a fim de se chegar à cidadania, por meio da carreira, com perspectiva social e humana. (MACHADO & SOARES, 2020, p. 09. \*grifos do autor.)

A elaboração do currículo enquanto um ato político deve ser um ato democrático que envolva toda a comunidade escolar. Uma vez elaborado, ele norteará todo o trabalho pedagógico que será suportado por todos os profissionais da instituição.

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui (p. 5). O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos tendem a destacar o aspecto político do currículo, (SILVA (2003) *apud* MACHADO & SOARES, 2020, p. 09)

A comunidade escolar atenta às suas necessidades e especificidades trabalhando democraticamente para o bom desenvolvimento que primará pela pluralidade de opinião, de modo a propor ações sociais, culturais e pedagógicas que enriqueçam o pleno desenvolvimento psicossocial dos jovens atendidos, respeitando as diferenças, desde que estas diferenças respeitem os direitos humanos, em suas especificidades, na equidade e na inclusão. Conforme afirmado por VECCHI (2007):

A ação do professor tem a ver com uma opção política, tenha ele consciência disto ou não, uma vez que, através dela está inserido no destino do País, contribuindo para a continuidade ou para superar algumas contradições em direção a uma sociedade mais justa, livre e solidária. Se o professor não tomar consciência e lutar contra, estará reforçando o sistema excludente, ainda que involuntariamente [...] Sabemos que a essência não se dá a revelar de imediato. Esta imersão no imediato, no cotidiano a crítico é o processo de alienação a que estamos submetidos. O que estamos procurando fazer é superar esta alienação no campo da educação. Esta superação é duplamente importante: primeiro quando o educador, como sujeito da História passa a dominar melhor seu próprio trabalho; em segundo lugar, pela especificidade do trabalho educacional, ou seja, pela preciosidade da “matéria prima”: estamos interferindo na formação de novos cidadãos! (VECCHI, 2007, p. 14, grifo nosso)

Assim, para o professor é interessante atualizar seus conhecimentos com frequência, de modo que, uma vez reconhecida a prática docente como prática política, assim também o é a avaliação enquanto procedimento análogo à construção de conhecimento no ensino aprendido. Quando tratada como um procedimento para o

acolhimento, a avaliação é um fenômeno político voltado à inclusão, já que sua função precípua é reconhecer as particularidades do desenvolvimento escolar dos alunos. Ao investigar possíveis dificuldades e procedendo a um diagnóstico que possibilite a adoção de ações e escolhas assertivas, será possível mitigar aquelas dificuldades. O exame também é uma opção política, porém pode ser discriminatória, quando separa os alunos mediante seus resultados. Segundo HOFFMANN (2011, p. 01), os métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. Desta forma, para o professor não é interessante prender-se a conceitos estanques de uma visão política inerte que não reconhece novas possibilidades para o ensino, principalmente no que tange o estudo da Língua Portuguesa. Quando tratamos da Língua Portuguesa, estamos lidando com a comunicação, fundamento estrutural inalienável no estabelecimento de uma sociedade.

Alguns profissionais podem justificar que a prática do exame discriminatório visa estabelecer um estímulo aos alunos por oferecer algo em troca, a nota. No entanto, seria o próprio aprendizado a recompensa pelo ato de estudar, para o aluno que busca sua emancipação. HOFFMANN (2011, p. 02) estabelece que a relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos.

Caberia ao professor reconhecer a importância de valorizar e estimular as práticas de ensino-aprendizagem do aluno valendo-se de propostas participativas, e utilizar as avaliações para identificar estágios de desenvolvimento de modo a obter um relatório que permita diagnosticar este processo de ensino-aprendizagem. HOFFMANN (2011, p. 01) expõe que é a intenção do avaliador conhecer, compreender e acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. Sendo que para praticar estes métodos adequadamente, é necessário o incessante processo de formação continuada do docente, atualizando suas competências em diferentes abordagens teóricas, de modo que ele possa valer-se do processo avaliativo voltado para a inclusão, a criticidade e a emancipação de seus alunos. Entende-se, então, que o processo avaliativo preconiza a prática pedagógica buscando o êxito acadêmico do aluno, de modo a desenvolver competências que permitam a sua autonomia, por isso deve ter natureza contínua, cumulativa e englobar conteúdos já internalizados, numa perspectiva

transformadora, e indicando os avanços e os desajustes de modo a possibilitar a tomada de decisões que favoreçam o desenvolvimento do aluno e, logo, não cabendo à avaliação avaliar de forma discriminatória, mas a mediar a relação de um novo saber por vir com a superação das vicissitudes presentes.

Das críticas de MARX (2010), BOURDIEU & PASSERON (1992), LUCKESI (2002) e RABELO (1998), temos evidenciado o fato de que o uso da avaliação com finalidade hierarquizante prejudica o aluno em seu desenvolvimento intelectual, favorecendo a mecanização de seus processos cognitivos, alienando-o. Desta forma, o aluno é induzido a obedecer e executar automaticamente uma característica desejada nos proletários da revolução industrial. A revolução industrial foi um período que marcou a história devido ao aumento na produção de produtos anteriormente manufaturados, além de mudanças profundas nas relações laborativas entre a burguesia e o proletariado. O burguês era proprietário dos meios de produção. O maquinário, no entanto, necessitava de mão de obra para operar e executar a manutenção do equipamento, sendo que nenhum operário tinha conhecimento pleno de todo o processo, de modo que apenas executava e repetia as ações que competiam ao seu setor.

Destarte, o aluno formado neste cenário não é capaz de vislumbrar o mundo como um todo, mas apenas a parte para a qual o seu entendimento é direcionado, que evidencia a inibição de sua criticidade e pensamento emancipado, tornando-o menos criativo e inflexível. No entanto, à luz das exigências do mundo do trabalho, que necessita de criticidade e criatividade por parte de seus profissionais, a educação bancária em nada contribui ao mundo do trabalho. Exceto quando, para aquele estrato social daquele corpo de trabalho, seja desejável que se mantenha num estado anterior no desenvolvimento laboral, o “proletário mecânico”.

Tratando-se das avaliações de Língua Portuguesa, sendo estas desestimulantes, o aluno não desenvolverá plenamente suas aptidões comunicativas, ficando restrito a um estado inicial de desenvolvimento comunicativo de um estrato social delegado à subordinação, dado que tais restrições impedem até mesmo a leitura de documentos da esfera legal, como contratos e acordos. Por isso, é importante que o aluno domine a denominada norma culta, ou de prestígio, para que o mesmo possa participar competentemente de diálogos onde a norma seja exigida, mas também é importante frisar que a competência comunicativa está em comunicar-se em diferentes situações dialógicas. Neste cenário, as avaliações não serão indiscriminadamente

centradas na norma culta, mas estarão focadas no desenvolvimento da competência comunicativa.

Neste ponto, é importante que o sistema educacional propicie ao professor a oportunidade e condições para que se atualize de modo a dar conta das exigências para a formação deste falante competente. Sendo a língua um ente vivo e mutante, a norma culta que é referencial formal do falar, pode evoluir dentro de novos tratados linguísticos e evoluir ao longo do tempo. A competência comunicativa está na capacidade adaptativa dos falantes às novas circunstâncias comunicativas, não se estagnando por meio de normas estanques ideologicamente irreversíveis.

### **METODOLOGIA**

Este artigo é destinado a descrever e problematizar o uso da avaliação na Língua Portuguesa em sala de aula, na educação básica, especificadamente no Ensino Fundamental anos Finais, a partir da apreciação de uma base teórica, em diferentes fontes bibliográficas. Este conteúdo teórico fomenta hipóteses para solucionar a situação problema.

A pesquisa de material teórico iniciou debruçando-se sobre a concepção de avaliação enquanto recurso pedagógico e foi realizada buscando respostas para a situação problema a respeito do uso discriminatório da avaliação em relação à sua finalidade diagnóstica para o ensino aprendido, sendo o foco o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental anos finais. Sob a supervisão do professor orientador, vários artigos e obras de literatura sobre o tema foram procurados, e durante as pesquisas alguns conceitos foram se efetivando pertinentes ao tema, como a função social da educação, educação inclusiva, avaliação enquanto teste, avaliação enquanto prática investigativa para o acompanhamento do aluno, avaliação como instrumento de discriminação, educação bancária, a competência do professor e o currículo na relação educação e política.

Durante a pesquisa bibliográfica foi possível estabelecer uma relação de analogia dialógica entre o processo de ensino aprendido e o processo avaliativo, percebendo a direta proporcionalidade na boa execução entre os procedimentos. Tal concepção está expressa no texto de modo que grande parte do referencial teórico trata do assunto educação para estabelecer a relação entre a avaliação e o seu uso nas salas de aula do Ensino Fundamental anos finais, sendo necessário compreender a concepção de

educação e suas implicações na formação dos alunos e na prática docente dos professores.

Nota-se que um processo pedagógico discriminatório se expressa em procedimentos avaliativos também discriminatórios. Seria necessário aprofundar-se mais com uma pesquisa direta no ambiente escolar no momento, no entanto não houve tempo e circunstâncias que favorecessem a prática, principalmente no que concerne ao cenário da pandemia de COVID-19. Optou-se por uma abordagem valorativa descrevendo as concepções do material pesquisado. O procedimento desta pesquisa básica é bibliográfico com deduções hipotéticas a partir do material pesquisado.

Toda a proposição foi feita respeitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), marco normativo fundamental para as políticas educacionais no território nacional da República Federativa do Brasil, e que fundamenta processos que levam a uma educação para a emancipação, à criticidade e à cidadania. A metodologia deste artigo respeita o procedimento e o conhecimento científico que, segundo NUNES (1993), é um movimento do pensamento humano sobre a realidade objetiva, e a cientificidade se explicita na atividade científica, que se concretiza na realidade vivida pelo homem. Por isso existem procedimentos para a produção científica, uma vez que o método científico como exposição da atividade científica se dá de forma sistematizada. MEDEIROS (2006, p. 49) conceitua que o método científico é o procedimento formal para aquisição de conhecimento sobre a realidade. Sendo assim, este artigo visa abster-se de expressar o senso comum, embasando-se em conteúdo teórico consistente, respeitando a formalidade do processo.

### **PONDERAÇÕES E RESULTADOS**

O exame é um dispositivo importante presente nas práticas escolares, seu uso tem origem desconhecida, no entanto existe concordância na percepção de seu uso enquanto instrumento mensurador de saber, que segundo SCHON e LEDESMA (2008, p. 02 - 03), a avaliação em sua concepção quantificadora, exame, no Brasil é uma herança jesuíta desde 1599. A avaliação que tem sua atenção focada na aplicação de testes cuja consequência é não contribuir com a aprendizagem e a emancipação do aluno, na verdade reproduz neles a personalidade submissa e ainda fomenta a exclusão, uma vez que é seletiva em sua política da reprovação. Conforme se observa no excerto:

(...) “tirar nota para passar de ano” está tão enraizada em nossa cultura que muitas vezes tanto alunos como professores esquecem o objetivo

principal da escola que é o de possibilitar a aquisição de conhecimentos e que estes uma vez adquiridos transformem a vida do aluno e conseqüentemente a sociedade em que está inserido. (SCHON e LEDESMA, 2008, p. 02)

Sendo o processo dicotômico de reprovação e aprovação o objetivo da avaliação na concepção de exame, qual deveria ser o seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa senão a formação de indivíduos com dificuldades em se adequar as diferentes possibilidades comunicativa? Não obstante, uma vez que é estimulado o aprendizado superficial para passar de ano, o aluno ainda é limitado em seu desenvolvimento das competências humanizadoras oriundas da boa leitura apreciativa nas aulas de Literatura. Sendo o conteúdo voltado a quantificar o conhecimento por meio de questões de exame, bastaria ao aluno decorar conceitos e replicá-los superficialmente nas avaliações. As aulas de Língua Portuguesa deste modelo avaliativo favorecem a memória em detrimento do conhecimento crítico e da plena compreensão dos dispositivos gramaticais, lexicais e culturais que permitem a construção de significado nas sentenças discursivas.

Uma avaliação abrangente da escrita deve contemplar instrumentos capazes de avaliar os distintos componentes ou aspectos desta habilidade (por exemplo: ortografia, grafia e produção), de modo a permitir a identificação de déficits ou dificuldades específicas. (LEON et al, 2016, p. 337)

Ao longo da segunda metade do século XX este uso da avaliação foi criticado dentro do modelo educacional tradicional herdado do período da revolução industrial. Trazendo o modelo laboral da revolução industrial numa comparação com o modelo educacional para aquele ambiente, percebem-se algumas semelhanças, enquanto os proletários decoravam e repetiam certas ações que eram parte de um todo que ele não dominava. O aluno do modelo educacional tradicional é levado a repetir e memorizar regras e estruturas da gramática normativa, sem que com isso compreenda a construção de significados. O criticismo sequer é considerado, pois o que importa é a produção em massa, e este modelo educacional é chamado de educação bancária por Paulo Freire:

A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a ser enchidos pelo educador. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os

depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2005, p. 66-67).

A sala de aula na educação bancária privilegia o aluno que acumula o conhecimento, em detrimento do desenvolvimento crítico sobre o mesmo. O discente apenas memoriza e reproduz e desta forma não adquire competência comunicativa, pois não internalizou o conteúdo, desta forma apontando que o processo avaliativo não favorece o raciocínio crítico para a construção de conhecimento. Segundo RABELO (1998):

(...) num processo de ensino assim, no qual se privilegia a memória em detrimento do raciocínio, o que se pode esperar do processo de avaliação? No mínimo, que ele cobre apenas memória em detrimento do raciocínio, cobre de volta as informações depositadas. Busca-se uma padronização de competências quase que exclusivamente memorística. (RABELO, 1998, p. 47)

Para compreender este cenário será necessário problematizar o conteúdo de literatura destinada ao tema, de modo a evidenciar o elemento de reconhecimento da individualidade presente na avaliação, para a formação e o reconhecimento das especificidades do processo de aprendizado do aluno, principalmente quando há relação entre os processos de aprendizado e o avaliativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento normativo no qual são estabelecidas competências a serem desenvolvidas em cada etapa do desenvolvimento escolar do aluno em sua individualidade, de modo a equalizar o ensino entre os diferentes entes federativos, mitigando a defasagem escolar. O documento é construído reconhecendo a importância da educação para a construção de uma sociedade democraticamente inclusiva e justa, a partir da formação do aluno para a cidadania.

Quando se trata da cidadania democrática, inclusiva e justa, Pedro Demo, em seu livro **Avaliação sob olhar propedêutico** (DEMO, 2005), busca debater o uso da avaliação para a formação do cidadão enquanto cidadão por meio de uma educação de qualidade para a equalização de oportunidades. Dessa forma, ao evidenciar no uso meritocrático quantitativo a acentuação das disparidades que confrontam as diferentes classes sociais, problematiza os privilégios estruturais oriundos das relações produtivas que não permitem equidade no processo de ensino aprendizagem.

Cipriano Carlos Luckesi, por sua vez, em seu artigo **Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso** (LUCKESI, 2002, p. 168-180), trata da educação enquanto um método de acolher o aluno e apresentar-lhe novas possibilidades de desenvolvimento, para sair do lugar inerte. Traz uma visão mais acolhedora da avaliação, para que ela estimule o avanço no desenvolvimento do aluno. O autor reconhece a avaliação escolar como um procedimento processual que, durante todo o processo educativo, vai fomentar dados qualitativos que permitirão ao professor investigador tomadas de decisão pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Ao mesmo tempo em que a avaliação traz informações sobre o aprendizado do aluno, também permite ao professor trabalhar a autocrítica quanto às tomadas de decisão e abordagens no processo educativo.

Neste processo investigativo, habita um momento para a reflexão do ensino aprendido que subsidiará o professor com o conteúdo informativo suficiente para que ele vislumbre o avanço, a inércia, o retardo ou o retrocesso no desenvolvimento do aluno. No que tange ao desenvolvimento do aluno, Vecchi traz para este texto uma contribuição importante, devido a sua objetividade e preocupação com a finalidade da avaliação enquanto dimensão pedagógica para a emancipação, equidade e inclusão, trata-se de seu artigo de pós-graduação *Lato Sensu*, **O Professor e a Avaliação – compromisso e desafio** (VECCHI, 2007). O autor traz em a importância da visão política na adoção de ações avaliativas que busquem mitigar as vicissitudes dos alunos, promovendo a inclusão social.

A ação do professor tem a ver com uma opção política, tenha ele consciência disto ou não, uma vez que, através dela estar inserido no destino do País, contribuindo para a continuidade ou para superar algumas contradições em direção a uma sociedade mais justa, livre e solidária. (VECCHI, 2007, p. 14)

Na contramão de uma concepção de avaliação para a inclusão e para a equidade, a preocupação com as relações sociais na escola, evidenciada na concepção métrica do processo avaliativo, perpassa o objetivo tecnicista de uma escola que busca formar mão de obra, reproduzindo a estrutura social do mundo capitalista, após a primeira revolução industrial, que é alvo da crítica por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, **A Reprodução; Elementos para uma teoria do sistema de ensino** (BOURDIEU & PASSERON, 1992), obra que aborda o processo pedagógico pela ótica da relação entre oprimido e opressor e sinaliza a ação pedagógica como um ato de violência simbólica sobre o arbítrio cultural. Este ponto é reforçado por outras obras

presentes neste artigo, abordadas em diferentes teores, mas foram abraçadas de modo a reforçar a impressão do caráter destrutivo de uma educação voltada à discriminação hierárquica, inclusive valendo-se da avaliação para validar o processo.

É notória a relação estabelecida entre o pensamento socialista e a educação nas obras pesquisadas. Ponto que se sustenta na preocupação do desenvolvimento e da autossuperação do indivíduo para o enriquecimento da diversidade social. O acúmulo do capital é uma preocupação precípua do capitalismo, por isso valorizar as competências produtivas seria mais interessante, propiciando um ambiente competitivo. No entanto, não oferece oportunidades iguais para todos. Por outro lado, no pensamento socialista, especificadamente na proposta progressista, o pensamento igualitarista é mais presente. A filosofia igualitarista propõe que sejam oferecidas condições que coloquem os diferentes indivíduos de diferentes extratos sociais em condições que igualem as oportunidades.

Karl Marx em **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel** (MARX, 2010), obra póstuma atribuída a ele, traz críticas ao tratado de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Princípios da filosofia do direito. Marx, em suas críticas também traz reflexões sobre práticas opressoras que sobrepõe o saber formal sobre o saber popular, estabelecendo uma relação hierárquica de submissão do primeiro sobre o segundo, que é estendida aos intelectualmente nativos da cada um respectivamente. Uma prática de opressão cultural em nada contribui à filosofia igualitarista, na verdade se contrapõe a esta. Nas aulas de Língua Portuguesa se manifesta como o falar corretamente a Língua Portuguesa. É não reconhecer a construção sócio cultural que antecedeu à escola e afastar emocionalmente o aluno do ambiente acadêmico, vislumbrando o seu potencial intelectual como um recipiente a ser preenchido com conteúdo disciplinar previamente estruturado e direcionado, a ressaltar a chamada norma culta como a origem das virtudes.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em **Pedagogia do Oprimido** (FREIRE, 2005), traz questões pedagógicas ancoradas em críticas sociais políticas, um trabalho para homens radicais, segundo o próprio autor. Reforçando o argumento da prática pedagógica arbitrária à opressão, ele expõe a contradição da relação educador educando tratando do conceito de educação bancária, onde até mesmo as avaliações não trabalham para a formação de indivíduos emancipados, mas para direcionar o pensamento alheio, vendo no aluno um ambiente vazio a ser preenchido com conhecimento.

Sendo a prática conceitualmente reconhecida como educação bancária uma forma de perpetuar as concepções de saber previamente estabelecidas por uma elite que se autodenomina intelectual sobre um grande grupo que reconhecem como apedeuta, temos em **Avaliação: novos tempos, novas práticas**, de Edmar Henrique Rabelo (1998), uma obra muito pertinente quando tratamos da função precípua da avaliação, que é o acompanhamento do aluno de modo a construir um *corpus* analítico que permita vislumbrar seu desenvolvimento, e aparece neste artigo em um trecho para externar uma crítica à prática pedagógica voltada primordialmente à composição de repertório cumulativo, memória, em detrimento do desenvolvimento da criticidade do aluno, o tornando submisso às convenções previamente estabelecidas.

Considerando que a avaliação deve apoiar o ensino aprendido por meio do levantamento de dados referentes ao desenvolvimento dos alunos, a obra de Marcela Bandeira de Mello Almeida, **Avaliação da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa** (ALMEIDA, 2014), foi considerada de extrema relevância por levantar questões que corroboram com o ponto de vista defendido aqui por este licenciando, de que a avaliação é um instrumento diagnóstico, um processo progressivo de acompanhamento do aluno, principalmente no que tange ao estudo da Língua Portuguesa, uma vez que lida com a competência comunicativa, que se não bem desenvolvida colocará o discente em situações de exclusão social em vários ambientes e momentos socioculturais.

A competência comunicativa pressupõe o diálogo e que o conjunto de códigos utilizado pelos falantes é de igual domínio entre ambos, caso contrário, ocorrerá ruídos comunicativos que afastarão intelectual e até mesmo emocionalmente aqueles falantes, um fenômeno de exclusão social, muito comum em ambientes de domínio técnico onde determinados falares e documentos são de difícil compreensão para quem desconhece aquele conjunto de códigos.

Ana Lúcia Gomes Cavalcanti Neto e Josefa de Lima Fernandes Aquino, em **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** (NETO & AQUINO, 2009), reforça a tese apresentada por Luckesi de que a avaliação deve ser uma prática pensada para o acolhimento, reconhecendo as dificuldades dos alunos por meio de levantamento de informações, buscando ajudá-los a mitigar tais dificuldades durante o desenvolvimento escolar.

Tecendo uma crítica à prática avaliativa voltada a aprovação e reprovação, esta obra traz relevantes ponderações para a defesa a qual se propõe este artigo, de que a avaliação é um recurso construtivo para colher informações sobre o desenvolvimento dos alunos de modo a possibilitar intervenções assertivas que mitiguem tais adversidades.

Tem-se Terezinha Nunes Carraher, em **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português. Isto se aprende com o Ciclo Básico** (1986), abordando as condições que podem propiciar desvios de ortografia tendo como grupo amostral, alunos do ensino básico. Esta obra foi abordada neste artigo para evidenciar a importância de reconhecer a construção de conhecimento prévia, executada pelo aluno, sua forma de entender o mundo recai sobre a forma como o mesmo investiga o mundo, e por sua vez sobre o processo de ensino aprendizagem.

A autora contribui com uma ponderação importante para os licenciados em Língua Portuguesa sobre a questão da alfabetização e como o conhecimento prévio e o contexto sócio cultural do aluno podem interferir na internalização dos saberes comungados na escola. Logo, a educação para o acolhimento, reconhecendo e valorizando os conhecimentos prévios do aluno se fazem necessários para aclimatá-lo no ambiente escolar.

Apesar de vislumbrar a avaliação como um processo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, em alguns momentos uma forma mais objetiva de vislumbrar os resultados da prática pedagógica se faz necessária, em **Como avaliar a escrita?: revisão de instrumentos a partir das pesquisas nacionais**, Camila Barbosa Riccardi Leon et al (2016, p. 331-345), artigo de revisão que por meio de pesquisas e dados amostrais se propõe a levantar possíveis abordagens que possibilitem a sistematização de instrumentos de avaliação de escrita que fomentem a formação de profissionais de educação básica, além de reconhecer e enaltecer a importância da formação continuada do profissional. É importante que o docente, enquanto investigador seja competente no domínio do objeto de investigação, o desenvolvimento do aluno no estudo da Língua Portuguesa, de modo a não poluir o diagnóstico com falsas impressões ou preconceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a avaliação um processo que não se limita aos testes, mas é um contínuo acompanhamento do desenvolvimento do aluno, o desenvolvimento educacional qualitativo do aluno deveria ser priorizado em detrimento de uma abordagem pedagógica para a classificação. Logo, o uso da avaliação com finalidade discriminatória e/ou hierárquica, não apenas é indevido, como também não é recomendado na LDB. Procedimento adotado em outros tempos para separar os “bons” alunos dos “maus” alunos, e que ainda encontra simpatizantes em alguns ambientes escolares.

Por outro lado, a educação pensada para a inclusão tem no processo avaliativo a preocupação com a liberdade cognitiva, que por sua vez permitirá a busca pela liberdade social. A avaliação nesta concepção está preocupada com a apropriação, internalização, racionalização e construção de conhecimento, onde o professor e o aluno colaborarão para o desenvolvimento intelectual do aluno, e este será o protagonista de todo o processo.

O processo avaliativo na disciplina Língua Portuguesa durante o ensino fundamental anos finais fomentará o repertório e o domínio linguístico que emancipará dialogicamente o aluno para que ele possa se compreender e comunicar em diferentes tipos de situações discursivas. A apropriação da competência comunicativa em um primeiro momento deve ser suficiente para o aluno internalizar os conteúdos disciplinares atuais e posteriores, além de saber comunicar-se e decodificar a fala alheia.

Partindo do princípio que o processo do ensino e aprendizagem é voltado para o desenvolvimento escolar do aluno, as ações pedagógicas voltadas a este devem primar pelo seu aprimoramento. Nota-se que discriminar e categorizar os alunos os afligem em sua autoestima e não evidencia de fato o estágio do desenvolvimento acadêmico deles. Além disso, o preconceito linguístico também é uma preocupação para as aulas de Língua Portuguesa que pode se intensificar no processo avaliativo. O professor deve estar atento para que, enquanto ele apresenta o conteúdo disciplinar, isto não incorra em discriminação linguística. Sendo a educação uma prática do acolhimento, e a primazia das avaliações somativas uma prática discriminatória, logo ocorre um paradoxo pedagógico na preferência por este tipo de avaliação em detrimento às outras, quando a finalidade é discriminar.

A avaliação é um processo contínuo de acompanhamento e acolhimento, onde o professor observará, colherá informações, orientará para o desenvolvimento do aluno e para a prática docente. Reduzi-la a um instrumento mensurador e discriminatório reduz sua importância, perpetuando práticas opressivas e elitistas que não refletem as preocupações sociais da comunidade escolar.

Por fim, o pesquisador que valer-se deste artigo tem em mãos um material em construção, um trabalho pensado e desenvolvido a partir da observação dos processos avaliativos em sala de aula durante os primeiros momentos do estágio supervisionado do licenciando responsável por este artigo. Há de levar em conta que não houve tempo ou condições para a pesquisa em loco, devido ao cenário da pandemia da COVID-19, assim limitou-se este, à pesquisa bibliográfica para a aquisição de informações que fossem pertinentes ao tema. Desta forma, espero que contribua com uma nova visão sobre o processo avaliativo na escola, partindo desta ponderação sobre o processo nas salas de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcela Bandeira de Mello. **Avaliação da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa**. 2014. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/avaliacao-aprendizagem-nas-aulas-linguaportuguesa.htm>> Acessado em 14/09/2020, 18h21min.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999, 134 páginas.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução; Elementos para uma teoria do sistema de ensino**, 3ª edição. Livraria Francisco Alves Editora S.A.. Rio de Janeiro – RJ. 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília – DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

CARRAHER, Terezinha. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português: Isto se aprende com o Ciclo Básico**. Projeto Ipê. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob olhar propedêutico**. 6ª Ed. Campinas: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Formativa Ou Avaliação Mediadora?**. didaticageraluece.blogspot.com, 2011. Disponível em: <<http://didaticageraluece.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.html>>

KLEINKE, Rita de Cássia Marques. **Aprendizagem significativa: A pedagogia por projetos no processo de alfabetização**. UFSC, Florianópolis, 2003. 129 f.

LEON, Camila Barbosa Riccardi et al. **Como avaliar a escrita?: revisão de instrumentos a partir das pesquisas nacionais**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 33, n. 102, p. 331-345, 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script>

[=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300011&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/sci_arttext&pid=S0103-84862016000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 12/10/2020 às 16h11min.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso.** In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 168-180.

MACHADO; Dinamara Pereira, SOARES; Kátia Regina Dambiski. **Currículo e Sociedade.** Curitiba: Contentus, 2020.

MARX; Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, 1843. 2. Ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=we80BrCBTqEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>> acessado em 15/09/2020 às 21h01min.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 306 p.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo.** São Paulo: Editora Letramento, 2020.

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?.** Educação em Revista, Belo Horizonte, 16 de jun. de 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-6982009000200010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6982009000200010)>

NÓBREGA, Maria José. **Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.** Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 5, n. 2, jun. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/338>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

NUNES, Marisa Fernandes. **As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico.** Educ. rev., Curitiba, n. 9, p. 49-58, dez. 1993. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601993000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601993000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 08 nov. 2020.>

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. **Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos.** SOLETRAS, [S.l.],

n. 26, p. 293-311, mar. 2014. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7864>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHON, Célia Kaczarouski; LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Avaliação da Aprendizagem**. (2008) Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2516-8.pdf>>. Acessado em 09/01/2021 às 14h35min.

VECCHI, Sílder Lamas. **O Professor e a Avaliação**: compromisso e desafio. Universidade Cândido Mendes. Piraúba. 2007. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/31081.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/31081.pdf)>. Acessado em 20/11/2020 às 19h12min.