



**Instrumentos avaliativos no ensino de língua portuguesa:
um olhar para a pesquisa e os métodos**

**Portuguese Language Teaching Evaluation Instruments:
A Look at the Research and Methods**

Francisco Renato Lima¹
Universidade Federal do Piauí

Safira Ravenne da Cunha Rêgo²
Universidade Federal do Piauí

Jovina da Silva³
Faculdade Santo Agostinho

Resumo: São inúmeras as linhas de pesquisa e teorias que se encarregam da avaliação como instrumento fundamental de formação no meio educacional, sobretudo por se tratar de uma prática social, relacionada a aspectos intrínsecos a aprendizagem do sujeito, tais como cognitivos, afetivos e psicológicos, além de ser uma intervenção presente nas ações docente. Não se pode, dessa forma, distanciar os instrumentos de avaliação e a realidade em que se dá essa (re) construção do processo de ensino e aprendizagem. O aluno precisa ser tratado como um ser racional, socialmente capaz, atendido em suas particularidades e, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, especificamente, convém considerar a leitura e a escrita, como um trabalho de diálogo, compreensão e adequação à realidade do educando. Nesse trabalho, utilizou-se, como instrumento de análise, informações e exemplos coletados do documento: “Orientações para Elaboração e Revisão de Itens e Questões de Múltipla Escolha”, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2004), em aplicação a alunos da disciplina de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental. Os resultados propiciaram a compreensão de como elaborar questões, imprescindível à constituição de conhecimentos e valores, considerando o aluno como sujeito; centro do processo pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Ensino de Língua Portuguesa; Pesquisa e Métodos; Exercícios de aprendizagem.

¹ Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor de Leitura e Produção de Texto na rede pública e privada de ensino básico e superior. E-mail: fcorenatolima@hotmail.com.

² Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. E-mail: saffira01@hotmail.com.

³ Mestre em Educação (UFPI). Docente e coordenadora de curso de pós-graduação na Faculdade Santo Agostinho. E-mail: profjov@hotmail.com.

Abstract: There are innumerable lines of research and theories that are responsible for evaluation as a fundamental instrument of formation in the educational environment, above all because it is a social practice, related to aspects intrinsic to the subject's learning, such as cognitive, affective and psychological, besides being an intervention present in the teaching actions. Therefore, it is not possible to distance evaluation instruments and the reality in which this (re) construction of the teaching and learning process takes place. The student needs to be treated as a rational, socially capable being, attended to in its particularities and, in the case of Portuguese language teaching, specifically, it is convenient to consider reading and writing as a work of dialogue, understanding and adaptation to the reality of the educating. In this paper, information and examples collected from the document "Guidelines for Elaboration and Review of Items and Multiple Choice Questions", prepared by the Minas Gerais State Secretariat of Education (2004), were presented to students of the discipline of Portuguese Language of the 6th to 9th grade of Elementary School. The results provided an understanding of how to elaborate questions, essential to the constitution of knowledge and values, considering the student as subject; Center of the pedagogical process.

Keywords: Learning Assessment; Teaching Portuguese Language; Research and Methods; Learning Exercises.

Considerações iniciais

A avaliação da aprendizagem é um tema corrente nas discussões educativas que envolvem o ensinar, o aprender, os sujeitos dessa ação, e, principalmente, os mecanismos e/ou ferramentas que se utiliza para a promoção dessa ação. Desde os primórdios da humanidade, avaliar é uma prática de dimensão social ⁴ (DIAS SOBRINHO, 2003) que faz parte da agenda cultural, política e econômica da sociedade. A maneira de concebê-la e a forma de aplicá-la, no entanto, modificaram-se ao longo do tempo, exigindo, desse modo, a necessidade de repensá-la e reorganizá-la no sentido de atender às demandas dos novos contextos de ensino e aprendizagem, uma vez que, concordando com Hoffmann (2002, p. 27), “a avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem”.

⁴ Para o autor, “procedimentos avaliativos com dimensão social, ou seja, que ultrapassam o foro íntimo individual, são muito antigos. Só para dar alguns exemplos: há mais de 2 mil anos a China já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia praticava a docimasia, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 14-15). Mais informações sobre a história da avaliação, Dias Sobrinho (2003) ainda recomenda as leituras de Guba e Lincoln (1982) – GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1982.; e Stufflebeam e Shinkfield (1987) – STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Madri: Paidós, 1987.

Partindo desse pressuposto, tem-se a avaliação como parte integrante e fundamental das relações que envolvem tanto o ensino, quanto o aprendizado promovido na escola. Esta, por sua vez, deve constituir-se como um espaço, por excelência em educação e exercício democrático da cidadania, para onde convergem saberes e experiências heterogêneas, advindas de sujeitos socioculturais e históricos que se formam mutuamente, através das relações sociais que estabelecem entre si, formando redes articuladas de conhecimento.

Avaliar, sob este enfoque, consiste em compreender as mudanças de comportamentos, que envolvem aspectos de natureza social, cognitiva, motora e afetiva, considerando o aluno como sujeito em (des)construção, e que na consecução desse processo, necessita de orientação e reconhecimento das suas particularidades, de modo a contemplar as especificidades do ensino e o alcance de uma aprendizagem significativa.

Quando essa avaliação acontece no ensino de língua portuguesa, a questão ganha uma complexidade muito maior, uma vez que além de toda a problemática que envolve o ato de avaliar, geralmente, aplicado numa perspectiva classificatória e excludente; envolve também, questões, relacionadas com o desempenho da leitura e da escrita, que implicam diretamente nas demais habilidades que os alunos desenvolverão ao longo da vida escolar.

Neste sentido, com a discussão que se propõe neste texto, objetiva-se refletir sobre a importância da avaliação da aprendizagem no ensino de língua portuguesa, apontando para possibilidades estratégicas de aplicação de pesquisas e métodos diversos na elaboração de instrumentos avaliativos. Para essa discussão, parte-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, a qual busca apoio teórico nas leituras de Antunes (2003), Dias Sobrinho (2003), Esteban (2000), Hoffmann (2002), Luckesi (2010), Marcuschi (1997/1999), Moretto (2003), Suassuna (2007/2012), e outros; além das propostas teórico-legais e metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN's) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

A organização dessas ideias parte da seguinte organização textual: primeiro, apresenta uma abordagem geral sobre avaliação da aprendizagem; em seguida, discute-se sobre a avaliação da aprendizagem no ensino da língua portuguesa, considerando a importância sobre a pesquisa e os métodos de como fazer; no tópico terceiro, de aplicação, apresenta-se instrumentos avaliativos, como exemplos/sugestões de como avaliar o aluno por meio da realização de provas, na disciplina de língua portuguesa.

Avaliação da aprendizagem: situando o tema

Para situar a problemática a qual está sempre envolta a questão da avaliação da aprendizagem, seja na educação básica ou no ensino superior, recorre-se a situação metafórica proposta por Hoffman (2002, p. 27), quando diz que:

quem procura um médico está em busca de pelo menos duas coisas, um diagnóstico e um remédio para seus males. Imagine sair do consultório segurando nas mãos, em vez da receita, um boletim. Estado geral de saúde nota seis, e ponto final. Doente nenhum se contentaria com isso. E os alunos que recebem apenas uma nota no final de um bimestre, será que não se sentem igualmente insatisfeitos? Se a escola existe para ensinar, de que vale uma avaliação que só confirma "a doença", sem identificá-la ou mostrar sua cura? Assim como o médico, que ouve o relato de sintomas, examina o doente e analisa radiografias, você também tem a disposição diversos recursos que podem ajudar a diagnosticar problemas de sua turma. É preciso, no entanto, prescrever o remédio.

Tem-se nas palavras da autora, uma situação ilustrativa do que ocorre com a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, uma vez que ao longo do tempo, a avaliação tem se constituído em objeto de exigências formais, classificatórias, fragmentando, desse modo, a ação educativa, as aprendizagens dos discentes, quando, na verdade, deveria servir de acompanhamento do processo ensino e aprendizagem. Luckesi (2010, p. 42) aponta que:

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.

Ainda segundo o autor, a avaliação desenvolve-se nos diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, com objetivos distintos, apresentando-se em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa (LUCKESI, 2010). Na função diagnóstica é empregada no início do processo com a função de diagnosticar o discente e oferecer subsídios para tomada de decisões no processo de aprendizagem. Na função formativa expressa o grau de desempenho do discente em uma habilidade ou conhecimento, localiza as deficiências e permite acompanhar, orientar e reorienta o processo de ensino e aprendizagem. E na função somativa, tem caráter classificatório, ou seja, classificar os alunos no fim de uma unidade, um semestre, ano ou curso, segundo os níveis de aproveitamento.

A dinâmica do processo avaliativo caracteriza-se particularmente, a partir das técnicas e instrumentos de avaliação, uma vez que avaliar é um processo de coleta e análise de dados, por meio da utilização de recursos que são chamados de instrumentos de avaliação. Ao selecioná-los, o docente precisa considerar alguns aspectos, como: os objetivos visados para o ensino e aprendizagem (aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes); a natureza do componente curricular ou área de estudo; os métodos e procedimentos usados no ensino e as situações de aprendizagem; as condições de tempo do docente e o número de discentes na classe. Desse modo, quanto mais dados o docente puder coletar na avaliação, utilizando-se de variados e adequados técnicas e instrumentos, mais informações terá a seu dispor para replanejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem do aprendiz (LUCKESI, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) apresenta uma concepção de avaliação, a qual sugere que esta deve ser contínua e cumulativa, e que neste processo sejam utilizados instrumentos que valorizem uma visão global dos conteúdos explorados, possibilitando que o aluno utilize diferentes recursos e estratégias na construção das competências e habilidades necessárias. Essa referência contida na Lei traz o suporte para as teorias e concepções de avaliar o processo de ensino e aprendizagem defendidas por diversos autores, como por exemplo, uma avaliação dialética, diagnóstica e construtivista, articulada com uma pedagogia de transformação social. Para Brandão (2007, p. 26):

tal insistência nos permite afirmar que a concepção de Educação vigente na LDB considera esse binômio (mundo do trabalho-prática social, ou exercício da cidadania-qualificação para o trabalho, ou ainda vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais) como um dos pilares conceituais que norteiam seus princípios, objetivos e finalidades.

Conforme as orientações legais e suas articulações com as teorias pedagógicas orientadoras do processo de avaliar, em uma perspectiva autêntica, como meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005) do aluno no ensino de língua portuguesa, por exemplo, é importante atentar para a coerência entre os instrumentos de avaliação, a realidade do ensino e da aprendizagem e com os propósitos de uma avaliação formativa e dialógica (ROMÃO, 2009), que promova o aluno, pois

mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados. (MÉNDEZ, 2002, p. 98).

Moretto (2003, p. 31) ao tratar da prova, como um dos principais instrumentos culturalmente utilizados pela escola para avaliar o aluno, diz que ela “é um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas”, e por isso o professor precisa ter:

o conhecimento dos diferentes instrumentos para avaliação e da melhor forma de utilizá-lo é um dos recursos de que o professor competente deve dispor. Este conhecimento está ligado à convicção de que a avaliação não deve servir de instrumento de pressão para manter a disciplina em aula ou de fazer o aluno estudar.

Partindo dessa premissa, a avaliação da aprendizagem está relacionada às concepções pedagógicas que subsidiam a formação do professor, de modo que desde a sua formação inicial, ele a compreenda como componente essencial inerente a uma visão de educação numa perspectiva ampla, e assim, a forma de conceber e praticar essa avaliação reflete sua atitude em sua interação com a turma e os resultados nas possibilidades de aprendizagem significativa dos alunos. Essa avaliação, se aplicada ao ensino de língua portuguesa, envolve uma série de outras questões problemáticas, conforme será discutido algumas delas, a seguir, buscando elucidar uma discussão sobre pesquisa e métodos de como fazer.

Avaliação da aprendizagem no ensino da língua portuguesa: uma discussão sobre pesquisa e métodos de como fazer

Socialmente instaurada, a linguagem constitui uma prática norteadora do próprio desenvolvimento humano. Pensá-la na sala de aula, inobstante, requer minúcia no trato de como proceder para ensinar e avaliar, afinal, trata-se de uma tarefa que ultrapassa a cognição: é identificação, socialização e processo de construção e reconstrução de sentidos.

Aos professores, cabe a incumbência de ensinar para a vida, de promover um ensino no sentido de formar não apenas alunos, mas cidadãos operantes com a língua e

suas especificidades. Logo, muito mais do que um ato de pura formalidade, ensinar a língua portuguesa é um ato de inserção social. Os professores não podem ensinar, como se estivessem ordenando sobre como usar a língua, uma vez que nas práticas de linguagem, os alunos agem como falantes e usuários, para outros falantes e usuários; estando sujeitos a falhas, modificações, adaptações e, inclusive, a aprender novas formas de uso da linguagem.

Nesse sentido, longe de todo e qualquer tradicionalismo, a língua portuguesa não pode ser encarada como um tabu, como algo fechado; mas como um sistema aberto, propício a múltiplas visões, passível a constantes mudanças e, por isso mesmo, são necessárias estratégias avaliativas que contemplem as fragilidades dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de leitura e escrita. Sobre isso, Castro (2005, p. 04) aponta para o fato de que:

a avaliação em Língua Portuguesa em nosso país tem, infelizmente seguido esta confusa pauta e, como consequência da metodologia de que é seguidora, tem sido uma das razões do pouco domínio de escrita e de leitura que crianças e adultos que passaram pela escola possuem, sem falar nos escandalosos índices de *analfabetos funcionais* existentes no Brasil, amplamente divulgados pela imprensa televisiva e impressa. (Em itálico no original)

Não se pode, pois, pensar no processo avaliativo e desprezar o processo psíquico-social do indivíduo, enquanto aluno, nem tampouco tratar o aprender como uma tarefa alheia ao desenvolvimento do aluno enquanto pessoa. Em outras palavras, a imposição de regras, a obrigatoriedade de seguir padrões de textos e a rigidez quanto ao que deve ou não ser feito dificultam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente de avaliação, uma vez que confere a esse processo um caráter de difícil, quase que impossível, tornando-o inacessível.

O próprio sistema de avaliação das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exige uma apresentação do tema como uma problemática, seguida de argumentos convincentes para justificar seus pontos negativos perante a sociedade e, finalmente, uma proposta de intervenção que não fira os direitos humanos, nem se

distancie da realidade da pessoa que escreve, ou seja, é preciso que o aluno seja preparado para diversas questões às quais está exposto e com muitas das quais convive, pois parte dele a solução para tais.

Por isso, dizemos que, no processo avaliativo, não é qualquer pergunta que gera um discurso ricamente interpretável. Ao elaborarmos instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem. As perguntas são, elas próprias, formas de interação entre aluno e professor; dotadas de intenções didático-pedagógicas, estabelecem entre ambos uma relação multidimensional. Analogamente, as respostas que os alunos nos dão fornecem informações sobre como eles pensam e aprendem, e também como compreendem as perguntas que lhes fazemos, razão pela qual devemos considerar o efeito dos instrumentos sobre as formulações apresentadas pelos aprendizes. (SUASSUNA, 2007, p. 113)

A autora quando diz: “não é qualquer pergunta que gera um discurso ricamente interpretável” chama a atenção para o fato de como se elabora instrumentos adequados para avaliar o aluno. A forma como isso acontece, é que podem (ou não) desencadear/justificar questionamentos, como: Por que escrever é tão difícil para estudantes do ensino básico? Por que há tantas limitações e traumas no ato de leitura e produção de textos? Será que é por que os métodos arcaicos de avaliação, ainda hoje utilizados, tornam mecânicas e forçadas essas tarefas?

É sabido que se não há prazer e identificação com a realização de uma tarefa, não se desempenha um bom trabalho, não se consegue realizá-lo de maneira plena. Da mesma forma, não se logra êxito no ler e escrever, se ambos são tratados como objetos alheios e distantes do indivíduo que os pratica, como mera convenção social e, pior, obrigação, como muitas vezes são apresentados ao aluno, fazendo parte de um processo avaliativo que resultará em nota.

O aluno a quem é imposta a tarefa de ler um texto é, antes de tudo, um indivíduo inserido em uma comunidade, que possui uma criação, tem hábitos, sentimentos,

opiniões. Ou seja, não se pode desprezar seu contexto social nem suas particularidades. Ele deve escrever, sim; deve cumprir prazos, seguir regras e estar subordinado a um sistema maior, que é a própria instituição e seu controle de avaliação do ensino e da aprendizagem. No entanto, a partir do momento em que essa instituição atua como detentora do saber e da razão e desconsidera o estudante e suas idiossincrasias, o processo avaliativo se torna enfadonho e não atinge bons resultados. Por isso, Almeida (2014, p. 01) destaca:

a avaliação nas aulas de língua portuguesa, como processo amplo que é, não deve ser restrita a avaliação das produções textuais dos alunos, mas considerar todos os elementos do desenvolvimento do aluno (social, aprendizagem de conteúdos, emocional, comportamental, expressividade, receptividade, participação, oralidade). 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. Além de relacionar-se com as concepções do professor, o processo avaliativo deverá ser realizado em consonância com a legislação educacional brasileira, com os documentos oficiais que regem a educação nacional e com a utilização de recursos didáticos e instrumentos de avaliação aos quais o professor tem acesso, sendo o principal deles o livro didático.

Considerando isto que a autora propõe, aponta-se que aprender, implica, antes de tudo, aceitação e comprometimento. E a avaliação, portanto, é uma atividade de verificação e retorno daquilo que foi de fato aprendido, não podendo ser feita sem a utilização dos sentidos envolvidos e sem a conseqüente relação com o público a quem se destina.

Alunos oriundos de famílias ou comunidades com um poder aquisitivo mais baixo ou com menos acesso a práticas escolares (embora uma coisa não leve à outra) podem, perfeitamente, sentirem-se acuados diante de um método avaliativo oral, em que participe toda a turma e estejam expostos a diferentes olhares. Para isso, é basilar encarar as diversidades sem abrir mão da aplicação de uma metodologia avaliativa eficiente e

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

emancipadora, por meio da formulação de objetivas (fechadas) e subjetivas (questões abertas, discursivas, dissertativas), desenvolvendo assim, diversas habilidades nos alunos, desde a identificação de respostas prontas em um texto, a organização de ideias na escrita, formulação de pensamento teórico articulado, entre outras.

Ao tratar da problemática da avaliação da aprendizagem na língua portuguesa, Marcuschi (1999, p. 168) aponta para dois eixos polarizantes que concorrem para a prática pedagógica e avaliativa nesta disciplina:

de um lado, está a corrente tradicional, que identifica a norma culta com a língua em si; os fatos da linguagem são analisados apenas a partir de sua representação escrita; a língua é entendida como código, a ser preservado através do ensino de regras gramaticais; o professor preocupa-se em avaliar se o aluno domina as estruturas linguísticas, a ortografia, ou se utiliza os esquemas gramaticais de forma a produzir enunciados corretos;

de outro lado, estão os que propõem uma concepção de língua como discurso e, com base na teoria da enunciação, percebem a linguagem como um processo criador; nessa perspectiva, defendem que o ensino deva ser centrado no texto e em suas condições efetivas de uso; a avaliação, por conseguinte, deveria priorizar a competência para “produzir e extrair sentidos do texto, usar e compreender os mecanismos que conduzem à coerência textual, estabelecer as relações lógicas e discursivo-argumentativas”.

Outrossim, trabalhar com gêneros textuais inseridos nos contextos de vivência dos alunos como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), pode tornar a aprendizagem, e a posterior avaliação, processos prazerosos e gratificantes. Usar textos com a linguagem das redes sociais, por exemplo, pelo fato de estarem presentes na vida da grande maioria dos jovens brasileiros, seria uma boa forma de atrair atenção e interesse destes. Não se pode dizer que um aluno não sabe escrever sem conhecer as práticas com as quais ele convive. Em outras palavras, um aluno que não se sai muito bem nas provas de redação pode conseguir redigir um pensamento ou uma ideia em 140 caracteres num *Twitter*; um aluno que não demonstra ler muito bem pode ser um ótimo administrador de grupo do *WhatsApp* ou *Facebook*. Estas redes sociais,

inclusive, podem ser um espaço de o professor acompanhar a postura do aluno frente à leitura e a escrita.

Cabe ao professor, portanto, no processo avaliativo, fazer esse elo entre o ensino e aprendizagem e o dia-a-dia dos alunos, de modo que as habilidades desenvolvidas por eles sejam aproveitadas e utilizadas para seu crescimento como seres racionais socialmente capazes. Para que isso aconteça, Suassuna (2012, p. 1135), baseada em Marcuschi; Viana (1997) destaca que:

[...] a concepção de linguagem adotada num processo de ensino-aprendizagem define e estrutura os objetivos a serem avaliados, os instrumentos e os critérios de avaliação. Mais do que cobrar do aluno respostas predefinidas sobre aspectos pontuais da língua, a partir de fragmentos de textos, em situações artificiais de interação, importa, antes de mais nada, considerar que a linguagem se realiza na interação entre locutores socialmente situados, não podendo ser considerada independentemente de suas condições concretas de produção. O discurso é lugar de contato entre o linguístico e o não linguístico. Dentro dessa visão, deve-se tomar como centrais, juntamente com as formas de organização dos elementos (linguísticos) que constituem o texto, as formas de instituição dos sentidos. Além do mais, é preciso considerar sempre, como característica essencial da linguagem, a heterogeneidade.

Na prática de produção de textos, é complicado trabalhar a coerência se o aluno não se identifica e não tem familiaridade com o tema tratado. Afinal, como criar ideias que se complementem se não existe uma compreensão do assunto discutido? Como compartilhar opiniões e visões sobre determinado tema se ele é imposto? Urge que se trabalhe a associação entre as competências exigidas numa produção de texto e aquilo que está sendo discutido na atualidade, com os assuntos que não fujam da realidade dos produtores e sejam de interesse dos alunos.

Nessa perspectiva, Antunes (2003, p. 166) aponta que a avaliação da aprendizagem no ensino de língua portuguesa precisa ser redimensionada, o que perpassa diretamente pela ação do professor em sala de aula, do modo como ele concebe essa ação, das concepções que embasam sua prática, uma vez que ele terá o papel de “[...] garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala,

(do conversacional cotidiano à fala formal) com todos os gostos e riscos que isso pode trazer.” Para tanto, ainda segundo a autora é necessário:

[...] rever nossas concepções de avaliação, a fim de desgrudá-las de uma finalidade puramente seletiva – quem passa, quem não passa de ano – e instituir uma avaliação em função da aprendizagem. Uma avaliação, portanto, que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu, o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde ele tem que continuar. (ANTUNES, 2003, p. 157)

Não se trata de abandonar todas as técnicas aprendidas pelo professor, ou de esquecer sua prática e o que ele aprendeu durante a formação. Trata-se, na verdade, de uma adoção de pontos imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem, e de uma efetiva adequação de métodos avaliativos aos contextos e realidades dos educandos.

O professor não vai deixar de ser o orientador da turma; ele vai, agora, orientá-la de acordo com suas características, respeitando as fragilidades e a fazendo superar, de forma intencional e orientada, uma vez que não adianta se falar de uma aprendizagem sem amarras e restrições se não houver um ensino que atenda as perspectivas de trabalho do professor e de aprendizagem do aluno; antes de tudo, como seres humanos, uma vez que eles precisam atuar juntos, em processos de aprendizagens recíprocas, produtivas e saudáveis.

Continuando com essa reflexão, considerando também, toda a problemática que envolve a avaliação no ensino de língua portuguesa, Antunes (2003, p. 162) recomenda que: “a avaliação deve realizar-se como exercício de aprendizagem. Logo, o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado e, na mesma dimensão, descobrir com ele as alternativas de construção de seu dizer”.

Sob esse olhar, avaliar torna-se uma tarefa de contínuo aprender e, como tal, exige entrega e comprometimento tanto pelo professor, como pelo aluno. A escola precisa funcionar não como uma fixadora de conceitos, mas como uma extensão da própria realidade, não podendo ser uma quebra do que o aluno aprende em casa ou no convívio

com os amigos. No momento de fazer uma atividade avaliativa, o aluno não pode se sentir amedrontado ou pressionado, uma vez que essa etapa deve fazer parte da cultura do processo de construção da aprendizagem, e não a destruição desta, uma vez que no ensino de língua portuguesa, por exemplo, as práticas de ler e escrever são reflexos da cidadania; práticas de socialização e incorporação dos indivíduos em grupos, em classes; e a avaliação constitui uma etapa essencial nesse processo, à medida que se verifica o que foi assimilado. Para tanto, necessita ser encarada como integradora de conhecimentos, na busca de melhores meios e no respeito às características dos sujeitos envolvidos nos propósitos do ensino e da aprendizagem.

É preciso romper com um modelo linear e vertical na formação do professor de língua portuguesa, o que implica em sua prática de sala de aula, na medida em que ao elaborar instrumentos avaliativos, ele vise não somente à aquisição de habilidades técnicas do paradigma cartesiano, mas adote uma concepção de avaliação dialógica, formativa e construtivista, que respeite os valores de realização pessoal e promoção integral do aluno, oportunizando-lhe a capacidade de pensar e agir de forma consciente sobre o próprio processo de aprendizagem, e, por conseguinte, sobre seu papel no mundo da leitura e da escrita.

Dessa reflexão, parte-se a seguir, para uma proposta de aplicação dos fundamentos da avaliação da aprendizagem aliados aos objetivos de formação do aluno na disciplina de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental, de modo, a ter-se assim, ainda que de modo breve e ilustrativo, um material concreto de pesquisa e reflexão sobre como elaborar questões de provas (questões objetivas; questões subjetivas/dissertativas; atividades diagnósticas e avaliações formativas), de modo a construir uma avaliação continuada e proveitosa, e que possibilite analisar e avaliar diferentes habilidades do aluno.

Instrumentos avaliativos: a teoria posta em exercício

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Neste tópico, apresentam-se alguns exemplos de questões (instrumentos avaliativos) possíveis de serem utilizados em provas de Língua Portuguesa. Por uma questão de espaço de discussão, priorizam-se as provas do tipo objetivas, também conhecidas como provas de questões de múltipla-escolha, em que no enunciado apresentam possibilidades de escolhas de respostas para que os alunos resolvam o problema proposto. Normalmente são formuladas obedecendo a alguns critérios comuns, como: perguntas de respostas curtas (alternativas de respostas); perguntas de preenchimento de lacunas; associação/assertivas (falso ou verdadeiro); comparação quantitativa; análise de relações; entre outras (ANASTASIOU, 2005). Estas questões possibilitam avaliar habilidades que vão desde as mais simples, como a memorização significativa; às mais complexas, como críticas, generalizações e articulação do pensamento, leitura e interpretação de informações, análise e síntese de ideias.

As classificações e alguns exemplos abaixo foram coletados do documento: “Orientações para Elaboração e Revisão de Itens e Questões de Múltipla Escolha”, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2004):

“**Questão de resposta única:** enuncia o problema ou a situação problema na forma de pergunta e apresenta as alternativas de resposta”. (2004, p. 15)

Exemplo:

I. Frase é um enunciado com sentido completo e pode ser constituída por uma palavra ou um grupo de palavras, e podem ser classificadas de acordo com o seu sentido. Como pode ser classificada a frase:

“**Você não quer estudar lá em casa?**”, de acordo com o sentido empregado?

- a) () Declarativa
- b) (X) Interrogativa
- c) () Exclamativa
- d) () Interrogativa-exclamativa
- e) () Imperativa

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

“**Questão de afirmação completa:** apresenta o enunciado do problema ou situação problema como uma afirmação a ser completada por uma das alternativas”. (2004, p. 16)

Exemplo:

I. “Antigamente, as moças chamavam-se **mademoiselles**, e eram todas muito mimosas e prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito.”

(Antigamente, Carlos Drummond de Andrade)

O termo **mademoiselles** é um termo arcaico, pois

- a) () possui erro gramatical
- b) () possui a possibilidade de mais de um sentido
- c) (X) emprega-se uma palavra em desuso
- d) () preocupa-se com a estética da palavra
- e) () refere-se a uma gíria popular

Questão de resposta múltipla: “apresenta uma situação contextualizada com afirmativas pertinentes a ela. A seguir, enuncia o problema ou situação problema na forma de pergunta ou afirmação incompleta e apresenta uma chave de resposta”. Utiliza-se para quando “se quer avaliar vários tópicos de conteúdo utilizando uma única questão” (2004, p. 16)

Exemplo:

I. “O que deixa a gente triste é ficá véio. A gente ansim é meio curioso, né? Tem que tê um ranchinho pa gente incostá, não? É triste a gente andá ca mala na cacunda, quando vem a noitinha. A gente num sabe agardecê quanto é bão tê o ranchinho da gente, né? Nem qui seja piqueninho. Quando é di tardi, pricurá ele como um passarinho pricura o ninho. Porque é triste ficá sem ele, um dia posá num lugá oto dia posá noto.”

(Revista Afinal, 23/06/1987)

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Esse trecho retirado da Revista Afinal reproduz fielmente a fala de um eremita, de Minas Gerais, de 81 anos de idade. É possível perceber características próprias em sua fala, como:

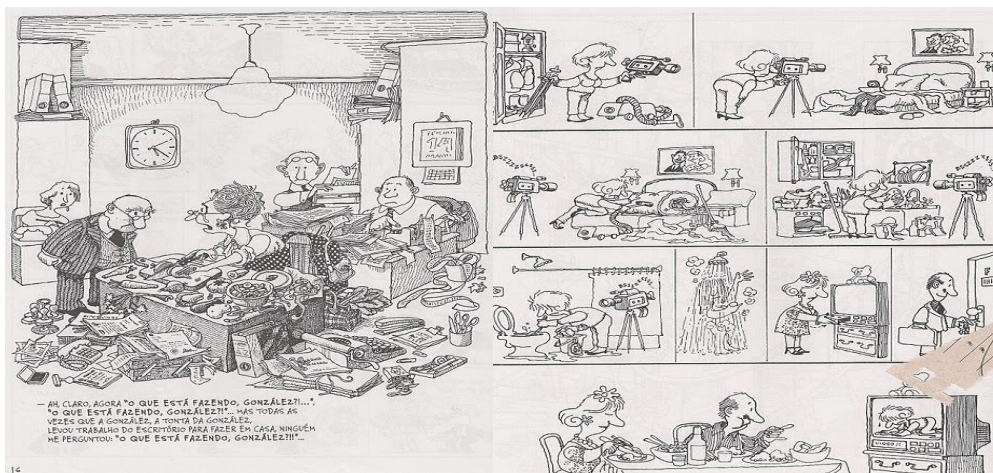
- I. O uso de termos da linguagem popular.
- II. O uso de uma gramática culta, normativa.
- III. A condição social do sujeito que fala.
- IV. A condição de não alfabetizado do sujeito falante.

As características que realmente estão corretas são:

- a) () I e III.
- b) () II, III e IV
- c) () I, II e III
- d) (X) I, III e IV.
- e) () II, III e IV

“**Questão de foco negativo:** apresenta várias respostas corretas e apenas uma incorreta, que é a solicitada. Esse tipo de item deve ser evitado, a não ser que a negativa seja, realmente o conhecimento a ser avaliado. Isso porque, a solicitação da resposta incorreta orienta o aluno para a busca do erro, e não do acerto.” (2004, p. 18)

Exemplo:



(Fonte: Quino, *Não fui eu!*, disponível em: <http://www.historiaequadrinhos.com.br/2010>)

Segundo a interpretação da tirinha, é incorreto afirmar que:

- a) () a imagem represa a inserção da mulher no mercado de trabalho.
- b) () González tem uma vida muito atribulada.
- c) () Gonzalez leva problema domésticos para a empresa.
- d) () Gonzalez leva problema da empresa para casa.
- e) (X) González não trabalha fora, muito menos em casa.

Questão de asserção ou razão: “apresenta duas afirmativas ou asserções que podem ou não ser proposições verdadeiras ou corretas, assim como podem ou não estabelecer relações entre si (causa e efeito, proposição e justificativa, princípio e justificativa, asserção e razão)”. “É indicado para avaliação de habilidades complexas”. (2004, p. 19)

Exemplo:

I. Os registros do passado que nos ajudam a conhecer como era a vida das pessoas em outra épocas são chamados de documentos históricos. As cartas aos jesuítas são exemplos de registros do passado.

Porque:

É estudando o passado, que se pode compreender o presente e transformar, planejar o futuro.

Sobre essas duas alternativas, é correto afirmar que:

- a) (X) as duas são verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- b) () as duas são verdadeiras, mas não estabelecem relação entre si.
- c) () a primeira é uma afirmativa falsa; e a segunda, verdadeira.
- d) () a primeira é uma afirmativa verdadeira; e a segunda, falsa, possui a possibilidade de mais de um sentido.
- e) () as duas alternativa são falsas.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Questão de preenchimento de lacuna: “apresenta uma sentença com partes suprimidas para serem completadas com palavras ou expressões constantes das alternativas”. (2004, p. 20)

Exemplo:

I. “Edu e Ricardão sempre se _____ insuperáveis. Difícilmente _____ alguma partida. No último sábado, porém, _____ para casa resabiados. Não se _____ uma única vez, não se _____ o juiz, é claro! “

Conforme as discussões sobre concordância verbal, as palavras que completam **corretamente** essas lacunas são:

- a) (X) achavam, perdiam, voltaram, olharam, falaram, culpavam.
- b) () achavam, perderam, voltaram, falaram, falou, culpavam.
- c) () acham, perdem, voltaram, olharam, falaram, culpou-se.
- d) () acharam, perderam, voltaram, olharam, falaram, culpavam.

Questão de interpretação: “é construída com base em texto, gráfico, tabela, gravura, fotografia e outros materiais para que o aluno faça interpretações, inferências, generalizações, conclusões e críticas”. (2004, p. 21)

Exemplo:

I. Após ler e analisar o poema, assinale a alternativa que completa corretamente a afirmação.

A JESUS CRISTO NOSSO SENHOR

(Gregório de Matos Guerra)

Pequei, Senhor, mas não porque hei pecado,
da Vossa alta clemência me despido;
porque, quanto mais tenho delinqüido,
vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se basta a vos irar tanto pecado,
a abrandar-vos sobeja um só gemido:
que a mesma culpa, que vos há ofendido
vos tem para o perdão lisonjeado.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Se uma ovelha perdida, e já cobrada
Glória tal e prazer tão repentino
Vos deu, como afirmas na sacra história,
Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,
Cobrai-a; e não queirais, pastor divino,
Perder na vossa ovelha a vossa glória.

A argumentação do eu poético deste soneto (a voz que narra o texto) faz com que, pela lógica, ele se apresente perante Deus como alguém. Marque com (X) a alternativa correta:

- a) () temeroso da ira divina.
- b) (X) seguro do perdão que receberá.
- c) () humilde diante do poder divino.
- d) () santificado pelas suas boas ações

FONTE: BARBOSA, M. V. **Questão 36454**. Banco de Itens da SEEMG. BH: DAVE/SEEMG, 2006.

“**Questão de associação** (correspondência, emparelhamento, combinação ou acasalamento): apresenta elementos com alguma relação entre si e, por isso, podem ser associados”. (2004, p. 23)

Exemplo:

I. Associe as duas colunas, relacionando as figuras de linguagem à sua função.

1. Metáfora
2. Prosopopeia
3. Eufemismo
4. Hipérbole

- () Figura que consiste no abrandamento de uma expressão de sentido desagradável.
- () Consiste em atribuir características humanas a outros seres, não humanos.
- () Emprego de um termo com significado de outro em vista de uma relação de semelhança entre ambos.
- () Figura que através do exagero procura tornar mais expressiva uma ideia.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

A sequência **correta** dessa associação é:

- a) () (3), (1), (4), (2).
- b) (X) (3), (2), (1), (4).
- c) () (1), (4), (2), (3).
- d) () (2), (3), (1), (4).

“**Questão de ordenação ou seriação:** apresenta elementos para serem ordenados segundo uma determinada lógica ou critério”. (2004, p. 24)

Exemplo:

I.



Dissertar é tratar com desenvolvimento um ponto, um tema, um conteúdo, ou seja, é expor idéias em torno de um problema qualquer. A dissertação baseia-se em três partes fundamentais. Com base na indicação dos termos a seguir, preencha os quadros na ordem sequencial em que essas partes devem aparecer no texto.

1. Desenvolvimento (meio).
2. Conclusão (fim).
3. Introdução (começo).

A sequência **correta** em que ocorre esse processo é:

- a) (X) (3), (1), (2).
- b) () (3), (2), (1).
- c) () (1), (3), (2).
- d) () (2), (3), (1).

“**Questão de alternativas constantes:** certo/errado; verdadeiro/falso; fato/opinião; sim/não. Este tipo de questão é interessante quando se quer avaliar um número significativo de conceitos, fatos e características”. (2004, p. 24)

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Exemplo:

I. Considere os enunciados a seguir, e verifique se estão corretas as classificações entre parênteses sobre as figuras de linguagem. Analise.

I. “A vida é um incêndio.” (Mário Quintana) (**metáfora**)

II. “Palmeiras se abraçam fortemente

Suspiram, dão gemidos, soltam ais.” (Duardo Dusek /Luís Carlos Goes) (**hipérbole**)

III. A mocidade é como uma flor que desabrocha numa manhã de primavera. (**antítese**)

IV. O médico comunicou à família que ela estava com uma *doença ruim*. (**eufemismo**)

As alternativas I, II, III e IV são, respectivamente,

- a) () (V), (V), (F), (V).
- b) () (F), (F), (V), (V).
- c) () (F), (V), (F), (V).
- d) (**X**) (V), (F), (F), (V).

Existem ainda as **questões de assertivas/associação entre verdadeiro ou falso; certo ou errado**: apresentam alternativas sobre o mesmo tema e requerem a análise se correspondem ou não ao enunciado.

Exemplo 01:

I. Os vícios de linguagem são os desvios das normas cultas, padrão, que ocorrem por desconhecimento dessas formas ou por descuido do emissor. De acordo com essa afirmativa, assinale (V) para verdadeiro ou (F) para falso, nas alternativas a seguir a respeito da definição dos tipos de vício de linguagem:

- a) (**V**) **Cacófato** é o som desagradável provocado pela junção de duas ou mais palavras na cadeia da frase. Ex. “Vou-*me já*, porque a aula vai começar.”
- b) (**F**) **Barbarismo** é a repetição desnecessária de uma informação. Ex. “Ele é um bom ator. Na última peça ele fez um monólogo *falando sozinho*.”
- c) (**F**) **Ambiguidade** é o emprego de palavras em desuso. Ex. mademoiselles, vascuncê.
- d) (**V**) **Eco** é a repetição excessiva do mesmo som. Ex. “O som do caminhão causou um arrastão na multidão.”

Exemplo 02:

I. A Semana de arte Moderna de 1922, ocorrida em São Paulo representou um marco na história de todas as formas de expressão artísticas, com a participação de intelectuais, pintores, poetas, cantores, enfim, membros da classe artística em ascensão que apoiavam a novo conceito de arte. Sobre este movimento, coloque nas alternativas abaixo (C) para Certo e (E) para Errado.

- a) (C) Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Di Cavalcante participaram ativamente da realização do evento.
- a) (C) O evento ocorreu no ano do centenário da Independência do Brasil.
- b) (E) Machado de Assis e José de Alencar participaram deste movimento.
- c) (E) O evento não teve influência em todas expressões artísticas do país.
- d) (C) A Semana de Arte Moderna ocorreu entre 13 e 18 de fevereiro.

Ainda uma reflexão sobre avaliação e ensino

De acordo ainda com o documento, “a escolha do tipo de questão a ser formulada depende da natureza do conteúdo, da complexidade da habilidade e do nível de competência que serão avaliados” (2004, p. 15), de modo que é importante que o professor tenha clareza dos objetivos que se pretende lograr, para dar validade às respostas dos alunos. Quando for elaborar as questões, deve definir o valor de cada pergunta e atribuir pesos à clareza das ideias, para a capacidade de argumentação e conclusão, uma vez elas devem apresentar o máximo de clareza, através de uma linguagem simples, mas que transmita a mensagem com precisão, o que requer concentração por parte do aluno.

As informações obtidas a partir dessa grande variedade de instrumentos devem fornecer, portanto, dados que possibilitem uma melhor condução do processo de ensino e de aprendizagem, de modo que o aluno se reconheça como parte do processo de ensino e que o professor amplie o seu olhar, com vistas a reconhecer e interpretar as várias formas apropriar-se de estratégias didáticas que melhor orientem sua prática.

Praticada dessa forma, a avaliação pode ser compreendida como o resultado de um processo contínuo de constituição de conhecimentos e valores, em que o aluno está no centro do processo pedagógico, e o seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho são as bases do processo de ensino e da aprendizagem.

Considerações finais

Avaliar é, antes de tudo, um contrato de comunicação entre quem avalia e quem está sendo avaliado, de modo que deve prevalecer a clareza, a legitimidade dos recursos e instrumentos para a realização desse ato. Alguns pontos devem estar bem claros, como, por exemplo, quando se for avaliar leitura e produção escrita do aluno: Por que avaliar? Qual o objeto dessa avaliação? O que se deseja ou considera necessário avaliar? Quais os métodos e critérios utilizados nessa avaliação? Que pontos definir para perceber se os objetivos da avaliação foram atingidos ou não?

É fato a grande quantidade de teorias buscando tornar a avaliação uma etapa efetiva do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a necessidade maior, ao considerá-la como uma prática social, é conseguir captar a essência do sujeito envolvido nesse processo, ou seja, o educando, com suas especificidades, limitações e características próprias.

Não se pretendeu, aqui, criticar ou desmerecer quaisquer concepções educativas que tratem do tema, até porque todas, a seu modo, têm seu respaldo e seus pontos negativos e positivos. Inobstante, não se pode pensar a prática educacional sem concepções e modelos; ao docente é inviável que trabalhe sem um direcionamento, sem um planejamento prévio e elaborado a respeito dos métodos que deve utilizar para avaliar, e ao discente, é imprescindível para que se reflita sobre a ação com uma visão educativa e social, de forma que seus pontos particulares não sejam desconsiderados.

Quando se considera a avaliação um manual rígido e inflexível, com regras pré-estabelecidas, perde-se a noção de que dela participam seres dotados de anseios e

emoções, partícipes de realidades, muitas vezes distintas; sendo, portanto, entendê-lo no âmbito social, assim como é a linguagem constituindo uma prática norteadora do próprio desenvolvimento humano.

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-lingua-portuguesa.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C. Processo de avaliação / acompanhamento em currículos integrativos: anotações para um começo de conversa. In: DANYLUK, O. S. et al. (orgs.). **Conhecimento sem fronteira**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei Federal nº 9.394. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

CASTRO, Gilberto de. **A avaliação em língua portuguesa nas séries iniciais**. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

GUIA de elaboração e revisão de questões e itens de múltipla escolha. Governo de Minas Gerais. 2004. Disponível em: < [http://www.adventista.edu.br/imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01\(3\).pdf](http://www.adventista.edu.br/imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01(3).pdf) >. Acesso em: 25 jun. 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Beth. Avaliação da Língua Portuguesa: pressupostos básicos. In: _____ (Org.). **Formação do educador, avaliação e currículo**. Recife: Editora da UFPE, 1999. p. 163-183.

_____; VIANA, Marígia. Dimensão social da Língua Portuguesa e avaliação de rede. In: MARCUSCHI, Beth; SOARES, Edla (Org.). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora da UFPE, 1997. p. 25-68.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.

SUASSUNA, Lívia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-125.

_____. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012. Disponível em < <http://www.perspectiva.ufsc.br> >. Acesso em: 20 jun. 2015.