

## A VISÃO FUNCIONAL DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NOS MÉTODOS AVALIATIVOS

*The functional view of language in teacher training and its reflexes on assessment methods*

Camila MARSON

Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
cmarson89@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7566-3130>

**RESUMO:** O presente artigo propõe uma reflexão sobre a necessidade de formação docente específica para professores de língua com enfoque na abordagem funcionalista linguística. Essa abordagem ressalta a importância de compreender a linguagem como uma ferramenta de comunicação que desempenha funções específicas em contextos sociais. Além disso, explora-se nesta investigação maneiras de aplicar o funcionalismo linguístico em práticas de sala de aula, com foco em alunos dos ensinos fundamental e médio, bem como a integração de métodos avaliativos alinhados a essa perspectiva. Ainda no que se refere aos métodos avaliativos, este trabalho apresenta um formato de avaliação por trilha de aprendizagem, um exemplo de método aplicado no contexto de aulas remotas devido ao cenário pandêmico, mas que se valida como método avaliativo de sucesso nas aulas presenciais. Além do Funcionalismo Linguístico, como fundamentação teórica para as questões relativas à avaliação vai-se a Hoffmann (1994), Luckesi (2012) e Perrenoud (2007), dentre outros. O que se observa no alinhamento de tais propostas, seja nas aulas de língua, seja na avaliação por trilha de aprendizagem, é uma prática pedagógica mais voltada ao trabalho com a língua em uso, além de participação mais autônoma dos estudantes, em contextos de aprendizagem significativos e emancipadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de língua; formação docente; avaliação; funcionalismo linguístico.

**ABSTRACT:** This article proposes a reflection on the need for specific teacher training for Language teachers with a focus on the linguistic functionalist approach. This approach emphasizes the importance of understanding language as a communication tool that performs specific functions in social contexts. In addition, this research explores ways of applying linguistic functionalism in classroom practices, with a focus on primary and secondary school students, as well as the integration of assessment methods aligned with this perspective. Still on the subject of assessment methods, this work presents a learning trail assessment format, an example of a method applied in the context of remote classes due to the

pandemic scenario, but which is valid as a successful assessment method in face-to-face classes. In addition to Linguistic Functionalism, the theoretical basis for assessment issues is Hoffmann (1994), Luckesi (2012) and Perrenoud (2007), among others. What can be observed in the alignment of these proposals, both in language classes and in the assessment by learning path, is a pedagogical practice more focused on working with the language in use, as well as more autonomous student participation in meaningful and emancipatory learning contexts.

**KEYWORDS:** language teaching; teacher training, assessment; linguistic functionalism.

## INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, que assolou o mundo em 2020, desencadeou uma série de transformações profundas e abrangentes em diversas esferas da sociedade. Desde o surgimento do vírus, as mudanças foram evidentes nos modos de viver, trabalhar e interagir. O distanciamento físico tornou-se uma prática comum, redefinindo a forma como as pessoas se conectam e se comunicam. O ambiente de trabalho experimentou uma rápida transição para o formato remoto, revelando novos desafios e oportunidades na dinâmica profissional. Setores econômicos foram impactados de maneiras distintas, destacando a necessidade de resiliência e de adaptação. Além disso, a pandemia ressaltou desigualdades sociais existentes e a importância de sistemas de saúde robustos. No âmbito global, a crise sanitária reforçou a interdependência entre as nações e a urgência de cooperação internacional. Assim, o ano de 2020 ficou marcado como um período de intensas mudanças, desencadeadas por uma pandemia que não apenas desafiou a resiliência de todos, mas também evidenciou a necessidade de se repensar e de fortalecer estruturas sociais, econômicas e de saúde.

Os vários setores da sociedade tiveram que ajustar suas formas de operar, e, naturalmente, a educação passou por significativas transformações. Anteriormente, o ambiente escolar tinha contornos bem definidos, principalmente, devido às atividades realizadas em salas de aula, pátios e quadras esportivas. Contudo, o cenário pandêmico obrigou, por determinado período, que os espaços familiares e convencionais associados ao processo educacional fossem transferidos para os espaços virtuais, em que plataformas online, videoconferências e as redes sociais tomam conta. A mudança na educação básica ocorreu de maneira abrupta, resultando em adaptações nas práticas comuns, como as aulas

expositivas, avaliações individuais, trabalhos em grupo e projetos didático-pedagógicos. O ensino remoto foi introduzido e, nesse processo, surgiram numerosos desafios: alunos desligando as câmeras durante videoconferências, escassez de dispositivos e locais adequados para aulas virtuais (compartilhando materiais e espaços com familiares em teletrabalho) e instabilidade ou falta de conexão com a internet.

Diante desse contexto caótico da transição da sala de aula física para o ambiente *online*, uma das principais preocupações dos profissionais da educação referiu-se aos métodos de avaliação. A incerteza sobre como avaliar os alunos tornou-se evidente, dado que eles não estavam mais fisicamente presentes na escola e estavam menos acessíveis aos professores. Vale ressaltar que a discussão sobre os métodos de avaliação já é uma preocupação no ambiente educacional, que acontece há anos – mas tornou-se mais premente e exigiu uma mobilização consciente de todos os envolvidos na educação no contexto da pandemia. Fato é que, apesar de tão recente e depois de muitas perdas, este período pós-pandêmico oferece a oportunidade de refletir sobre as lições aprendidas, fortalecer sistemas educacionais, promover a equidade e abraçar inovações que emergiram durante a crise.

Posto isso, este trabalho concentra-se em discutir os métodos avaliativos necessários em um contexto de ensino remoto, dando destaque ao ensino de língua materna, podendo estender-se a qualquer prática didática que envolva o ensino de línguas. Além de discutir práticas avaliativas, é de interesse, também, apresentar algumas reflexões – e correlacioná-las ao *modus operandi* dos métodos avaliativos – acerca da falta de formação docente continuada, que põe em foco um ensino de língua pautado pela vivência da linguagem, em que as aulas de língua são enriquecidas com contextos reais de uso, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento linguístico dos alunos.

Neste trabalho, será apresentado, brevemente, uma prática de sala de aula advinda de formação docente continuada que põe em foco o trabalho com a língua em uso por uma perspectiva funcional da linguagem. Acresce-se a essa demonstração, o processo que culminou na proposta final de um método de avaliação capaz de conciliar práticas de ensino de língua que incorporam situações reais e autênticas do uso da linguagem à métodos avaliativos baseados em projetos, simulações e tarefas práticas, atividades que oferecem uma visão mais abrangente das habilidades linguísticas dos alunos. Tanto a

prática desenvolvida durante a formação docente, quanto a elaboração e aplicação do método avaliativo deram-se no contexto pandêmico, em aulas de modalidade híbrida, quando a escola recebia parte de alunos enquanto os demais assistiam às aulas remotamente. Essas práticas são fruto de discussões e de pesquisas desenvolvidas pela mesma equipe de docentes em escola de ensino básico. No que diz respeito às teorias que fundamentam a discussão aqui proposta, alguns dos principais pesquisadores em avaliação escolar, como Jussara Hoffmann (1994), Cipriano Carlos Luckesi (2012) e Philippe Perrenoud (2007), foram referências tanto na construção do método proposto quanto na reflexão sobre a prática avaliativa em si. No âmbito da formação docente e do ensino de língua, o trabalho encontra respaldo no Funcionalismo Linguístico e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **A AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE**

As adversidades e demandas geradas pela pandemia em 2020 impulsionaram reflexões e discussões visando propostas mais eficazes nas avaliações escolares. O objetivo era oferecer atividades significativas aos alunos, promovendo uma aprendizagem real. A necessidade de desenvolvimento alternativo nos métodos de avaliação surge de práticas convencionais que foram – e ainda são – aplicadas ao ensino em muitas escolas. No caso do ensino remoto, uma avaliação tradicional à distância aplicada aos alunos, seja por meio de plataformas digitais, seja por videoconferência, revelou-se inviável no contexto pandêmico, devido à possibilidade de cópias da internet ou entre colegas, comprometendo a fidedignidade dos resultados. Essa situação provocou intensas discussões entre corpo docente e coordenadores escolares, gerando sentimento de frustração, inquietação e fracasso. Diante disso, questionamentos emergiram, levando à necessidade de repensar as propostas de avaliação dos alunos. Torna-se imperativo revisitar certos aspectos relacionados à avaliação escolar, pois a reflexão sobre métodos de avaliação não é algo novo, apesar de a pandemia ter intensificado essa questão.

É comum vir à memória de todos os envolvidos no sistema de ensino os vários modelos de avaliação utilizados pelas escolas, sejam públicas ou privadas. Diante desses modelos, destaca-se ainda o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em exames nacionais e internacionais que avaliam o patamar de aprendizagem em que se encontram as crianças e jovens, como o ENEM e o PISA. O desafio é evidente, pois metade dos

estudantes brasileiros encontra-se abaixo do nível de aprendizagem adequado em leitura, matemática e ciências. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), as médias nacionais brasileiras em 2022 revelaram certa estabilidade em matemática, leitura e ciências em comparação com os resultados de 2018. (BRASIL, 2022). Desde 2009, observa-se uma consistência nos desempenhos nessas três disciplinas, com flutuações mínimas que, em sua maioria, não possuem relevância estatística. Entretanto, mesmo que a edição atual do estudo tenha indicado a menor média da OCDE em toda a série histórica (desde 2000), os estudantes brasileiros, infelizmente, obtiveram pontuações inferiores a essa média nas áreas de matemática, leitura e ciências.

Já no contexto escolar, as avaliações periódicas aplicadas ao longo do ano letivo, entendidas como uma prova que serve para verificar a aprendizagem dos alunos, são frequentemente questionadas por sua eficácia limitada. Isso é corroborado pelo fato de muitos alunos não se sentirem confiantes durante as semanas de prova, esquecendo rapidamente o conteúdo após a avaliação, o que acontece, obviamente, por conta das famosas “decorebas”. Essas práticas pouco significativas na vida dos alunos não contribuem para o desenvolvimento das competências e das habilidades de linguagem necessárias em sua vida social.

Desse modo, a proposta discutida neste trabalho parte da noção de prática docente apresentada por Hoffmann (1994), que destaca a importância do acompanhamento do processo de construção do conhecimento para favorecer o desenvolvimento do aluno.

A disciplina de língua materna – ou estrangeira – é reconhecida como central na formação de cidadãos competentes, conectando-se às necessidades individuais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A competência comunicativa é vital, e as aulas de língua desempenham um papel de destaque no desenvolvimento dessa habilidade. Nessa conjuntura, a avaliação deve estar pautada em uma abordagem que promova a vivência da linguagem, orientando as ações de ensino-aprendizagem para o uso efetivo da língua em contextos comunicativos. Daí que pensar a avaliação sem antes pensar na formação docente do professor de língua é incoerente. Um pouco da reflexão acerca deste tema é tema discutido no tópico a seguir.

### **POR UM ENSINO – PARA PROFESSORES E ALUNOS – QUE SE PAUTE PELA VIVÊNCIA DA LINGUAGEM**

O ensino de línguas é uma tarefa complexa que vai além da transmissão de regras gramaticais e de vocabulário. O domínio da linguagem implica compreender não apenas suas estruturas formais, mas também seu uso contextualizado e funcional. Nesse contexto, a formação docente é crucial para proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para a promoção de uma aprendizagem significativa e eficiente.

Uma abordagem funcionalista de linguagem propõe que a linguagem deve ser analisada em seu contexto de uso, destacando as funções comunicativas e sociais das expressões linguísticas. Essa perspectiva reconhece a importância da vivência da linguagem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Segundo Halliday (2014), a linguagem não é apenas um sistema formal, mas um instrumento social utilizado para interagir e construir significados. Dito isso, pensar a formação docente é pensar que seu papel é capacitar os professores a integrar essa abordagem em suas práticas pedagógicas, enfatizando a aplicação prática da língua em situações reais de uso.

Tomando por base que um dos objetivos essenciais do ensino de língua proposto na BNCC “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BNCC, 2018, p. 67), convém afirmar que uma perspectiva funcional da linguagem pode contribuir, em termos de instrumentalização teórica, na formação de professores de língua (materna ou estrangeira). Vai-se a Oliveira (2018), que reforça a diferença entre uma abordagem tradicional de ensino de língua e uma prática que focaliza um ensino funcional da linguagem:

Para a tarefa de análise, reflexão e aplicabilidade dos recursos gramaticais em termos do contexto de seu uso, ganham destaque os aspectos funcionais, os efeitos de sentido articulados por intermédio destes recursos. A descrição gramatical deixa de ter um fim em si mesma, conforme visão mais tradicional do ensino de língua, e passa a constituir um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa, como um instrumento para a leitura e a produção textuais com maior eficiência e aproveitamento dos recursos linguísticos. Trata-se, nesse sentido, de um realinhamento, em termos de relevância, do lugar da gramática e do texto na sala de aula, em que a primeira, a gramática, passa a se constituir no meio para se analisar, refletir e produzir o segundo, o texto (OLIVEIRA, 2018, p. 18).

A ausência de formação que dá ênfase na visão funcional da linguagem pode levar

os professores a adotarem métodos de ensino centrados em regras gramaticais isoladas, com análises puramente metalinguísticas, desconsiderando o contexto comunicativo. Isso reflete diretamente na formulação de métodos de avaliação sem significado para os alunos, uma vez que não representam a realidade do uso da linguagem. Professores sem a devida formação podem tornar-se maus avaliadores de suas disciplinas, pois suas avaliações, muitas vezes, não consideram as habilidades comunicativas e práticas dos alunos. Isso gera uma desconexão entre o que é ensinado e o que é avaliado, comprometendo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

### **UMA FORMAÇÃO DOCENTE FUNCIONAL. UMA AULA FUNCIONAL.**

Tendo a autora deste artigo acompanhado continuamente a demanda até aqui discutida, apresenta-se um recorte de tese de doutorado<sup>1</sup> em andamento que visa demonstrar algumas possibilidades de trabalho na escola por uma perspectiva funcional de abordagem em sala e, com vistas a atingir esse propósito, valeu-se de organizar uma formação docente para professores de língua – materna e estrangeira – em escola de educação básica. Essa formação docente esteve ancorada em uma perspectiva funcionalista da linguagem. O que se pretende demonstrar aqui, assim como na tese mencionada, não se restringe a determinado segmento escolar, mas à observação de práticas norteadas pela perspectiva de uma língua em uso em qualquer série da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O exemplo que se apresenta nesta seção é proveniente de um projeto intitulado "Leitura e Escrita", implementado em uma escola de ensino básico<sup>2</sup>, que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A iniciativa surgiu em resposta aos problemas identificadas no domínio da leitura e da escrita dos alunos, problemas esses acentuados pelo cenário pandêmico da Covid-19. A equipe gestora e os professores de Língua Portuguesa elaboraram um projeto com o objetivo de envolver toda a comunidade educativa em uma abordagem abrangente e aprofundada. A intenção dessa proposta era que a escola se debruçasse sobre as práticas de leitura e de escrita.

Em 2021, ainda com aulas híbridas devido ao contexto pandêmico, o ponto de

---

<sup>1</sup> Tese a ser defendida pela autora deste artigo em agosto de 2024 no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<sup>2</sup> Refere-se a uma instituição privada de ensino básico, situada em São José dos Campos, São Paulo.

partida concentrou-se em atender à significativa demanda por formação das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Assim, a proposta de capacitação foi concebida e implementada internamente, pelos docentes especializados em Letras, sendo que a autora deste artigo foi responsável pela coordenação e elaboração dos encaminhamentos da equipe de formadores. O que se observou, basicamente, ao longo da formação dos professores desses segmentos – que durou um ano – é que faltava a eles noções básicas como a diferença entre gêneros discursivos e literários (desde sua configuração até sua função) e o modo de abordagem desses textos em sala de aula, o modo de construção de variados gêneros, o papel da gramática como a responsável por estruturar esses textos conforme a necessidade e intencionalidade dos falantes, e por aí vai.

Após aulas em que concepções e linhas teóricas que tratam de gêneros discursivos e literários foram apresentadas e estudadas com os professores participantes, introduziu-se o estudo no campo da gramática, direcionando a discussão para o papel das orações na estruturação dos textos e os processos responsáveis por essa organização. A fundamentação teórica para essa abordagem baseia-se em conceitos funcionalistas relacionados à oração e à sua importância central na composição dos textos. Conforme Neves (2013), é na oração que se compreendem os níveis sintáticos de organização, a semântica e a pragmática, visto que a frase se concretiza em situações de comunicação. Para Halliday (2014), a oração constitui uma unidade fundamental inserida em uma estrutura maior, denominada pelos autores de frase complexa. Dik (1997) afirma que os textos são moldados por blocos predicacionais, considerados elementos fundamentais do sistema linguístico, ou seja, o texto se realiza por meio das orações. Portanto, ao desenvolver um trabalho com as orações, focando no sistema léxico-gramatical em sala de aula, é crucial não dissociar esse processo da função textual desempenhada pela oração.

Com base nessas percepções iniciais sobre a oração e seu papel textual, a formação docente teve seus desdobramentos, respaldada pela perspectiva teórica do Funcionalismo Linguístico, apresentada de maneira concisa aos professores participantes desse grupo de séries. Especificamente, difundiu-se a ideia de que uma abordagem funcionalista da linguagem propõe um reconhecimento e observação legítimos das entidades linguísticas. Além disso, enfatizou-se a necessidade de que o trabalho com a língua e sua gramática

parta de um gênero discursivo. Nessa fase, a observação da organização dos textos estudados e dos processos que os constituem teve um enfoque especial na *predicação*, visto que esse é o processo mais básico na formação dos textos, sendo responsável pelo sentido dos gêneros escolhidos pelos professores participantes, para o desenvolvimento de práticas em sala de aula.

O estudo da predicação com os professores participantes deu-se conforme análises de textos como *manchetes*, *fotolegendas*, *microcontos*, *provérbios* entre outros *textos de pequena extensão*, observando a centralidade do verbo e seus complementos na construção desses gêneros.

É muito comum que nas aulas de língua portuguesa e nos livros didáticos, a classificação dos verbos apareça nos seguintes moldes: ação, estado ou fenômeno da natureza. Essa concepção errônea sobre o verbo também foi enfatizada durante a formação. Para atingir esse objetivo, a definição dos tipos predicacionais de Chafe (1979) serviu de base para os estudos dos professores participantes – ação / processo / ação-processo / estado – com variados exemplos de textos como provérbios, manchetes, microcontos etc. Por óbvio que a definição apresentada por Chafe (1979) não fazia parte do conhecimento acadêmico dos professores participantes. O que se buscou demonstrar pode ser exemplificado no uso do verbo *quebrar* nestes dois enunciados:

- (1) Eu quebrei meu celular.
- (2) O celular quebrou.

No primeiro exemplo, *quebrar é acional*, nos termos de Chafe (1979). Os verbos acionais caracterizam-se por algo que alguém fez ou o que algo causou, sendo o sujeito *eu*, neste caso, agente. No segundo exemplo, o mesmo verbo caracteriza-se por um verbo de *processo*, uma vez que, ainda nos termos de Chafe (1979), os verbos de processo representam a mudança de estado, algo que aconteceu. O sujeito *celular* passou por um processo, uma transformação, configurando-se como paciente.

No entanto, a perspectiva de que um determinado verbo, dependendo do contexto, poderia ser categorizado como *ação* e, esse mesmo verbo, em outro contexto, como *processo*, representou um ponto crucial nesta fase da formação docente. Isso porque os professores sequer cogitavam que olhar para a gramática era considerar sua natureza

fluida e dependente de contexto de uso, sem definições pré-concebidas e estancadas – o que mais se encontra em materiais didáticos utilizados pelos professores atualmente. Vai-se a Neves e Coneglian (2023), que apresentam essa concepção de ensino tradicional, tão comumente observada na rotina dos professores de língua:

As lições escolares geralmente trazem as classes de palavras como uma lista de categorias a ser memorizada. Com base nelas, os alunos devem rotular todas as palavras da língua. Ocorre que esse tipo de tratamento que muitas vezes se oferece passa a impressão de que as classes de palavras são ‘estáveis’, discretamente organizadas, e que todas as palavras que delas fazem parte se comportam do mesmo modo (NEVES; CONEGLIAN, 2023, p. 53, grifos no original).

Os autores tratam exatamente da questão dos verbos e do modo como o estudo dessa classe de palavras acontece, sempre colocando critérios estanques e engessados a respeito da língua e de sua gramática. O que se verifica, na observância da língua e de sua realidade concretizada no uso, é que tais tratamentos são desmantelados e não se sustentam, haja vista a fluidez inerente aos eventos linguísticos.

A partir de discussões entre os professores formadores e participantes, a proposta seguiu no sentido de conduzir aulas alinhadas a esses estudos e às reflexões oriundas da formação docente. Dos muitos exemplos de sucesso dessas práticas, apresenta-se, a seguir, e de forma resumida, uma sequência didática em que muitos aspectos discutidos e apreendidos foram implementados. O caso deu-se em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em que o gênero escolhido para o trabalho em sala foi a *enquete*. A professora responsável por essa prática considerou os estudos acerca da predicação e fez uma escolha assertiva no gênero, uma vez que a *enquete* se trata de um texto constituído de uma única predicação, no formato de uma pergunta simples e balizadora. Isso faz com que as respostas da *enquete* tenham caráter menos abrangente ou subjetivo por serem oferecidas opções de respostas básicas ou prontas, como *sim x não* ou *muito x pouco*.

Atendendo à proposta de formação docente, que buscava estimular a realização de aulas mais significativas, que promovessem análises linguísticas voltadas para aspectos relevantes da estrutura textual e priorizando a função social da linguagem no contexto de interações reais, a professora destacada aqui iniciou sua prática pedagógica a partir de uma situação comum no cotidiano escolar: a limpeza da sala de aula. A escolha

desse tema foi motivada pela unidade do material didático em andamento, que abordava questões ambientais, poluição e lixo. A decisão foi aproximar tais questões à vivência dos alunos, no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula. Como as aulas, neste momento, ainda se davam em formato híbrido, com o rodízio de alunos que frequentavam a escola enquanto os demais assistiam as aulas em casa, a professora valeu-se de propor uma atividade que valorizava tanto as questões físicas da escola quanto o uso de ferramentas digitais.

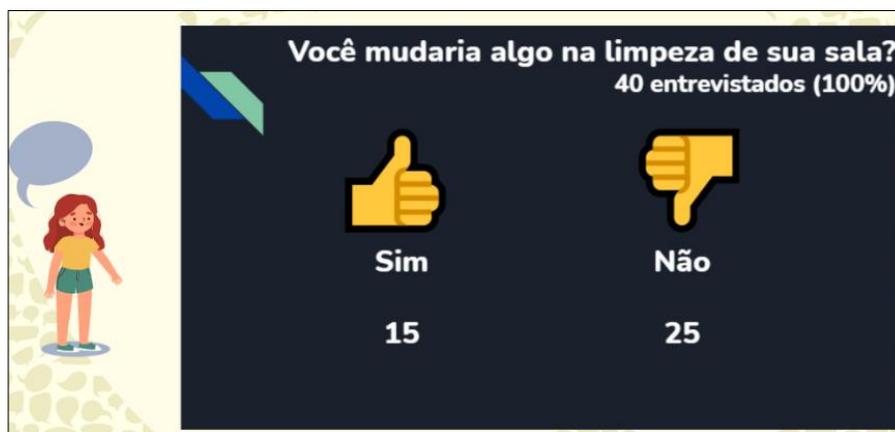
Após a discussão sobre o tema ambiental e sua importância para a preservação do meio ambiente, os alunos participaram de enquetes, sendo introduzidos ao gênero textual. Eles puderam analisar a composição, a estrutura e as múltiplas possibilidades de respostas. Utilizando ferramentas digitais, a professora coordenou uma pesquisa no formato de enquete com a turma do 5º Ano, destinada a ser aplicada aos alunos das demais séries. As perguntas da enquete tinham como foco obter a opinião dos demais estudantes sobre a limpeza e organização de suas salas de aula, conforme ilustrado nas figuras a seguir, já acompanhadas pelos resultados obtidos na pesquisa:

Figura 1 – Enquete: limpeza da sala de aula (1)



Fonte: *print screen* de *slide* apresentado pela docente na formação.

Figura 2 – Enquete: limpeza da sala de aula (2)



Fonte: *print screen* de *slide* apresentado pela docente na formação.

A abordagem proposta para o trabalho com textos em sala de aula, à primeira vista, evidencia uma prática que reconhece a habilidade humana de interação. Essa interação requer uma base comum compartilhada entre os indivíduos e inserida em um contexto comunicativo. A orientação para a implementação de aulas desse tipo já estava prevista nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, atualmente, nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aqui, nota-se um direcionamento voltado para a interação e produção de textos, contextualizados em situações reais de uso da língua. Além disso, acrescenta-se a essa abordagem didática um ensino produtivo de gramática, possibilitando ao aluno, por meio da orientação da professora, analisar aspectos linguísticos e refletir sobre eles, como no caso da formatação do gênero enquete.

Em uma prática convencional de ensino de língua, que muitas vezes se concentra em conteúdos, é comum que o trabalho com verbos, por exemplo, seja conduzido através de frases isoladas e desconectadas da realidade dos alunos. No caso da enquete, a professora conseguiu chamar a atenção das crianças para a percepção da estrutura verbal como elemento central na produção de significados desse gênero. A predicação torna-se essencial tanto na elaboração da pergunta que constitui o gênero quanto na própria estrutura da resposta dos participantes da pesquisa. Sendo composta por uma predicação, é frequente que a enquete adote a forma de uma interrogativa geral, apresentando perguntas do tipo sim/não, conforme descrito por Neves (2011). Quanto à interrogativa geral, a autora expõe diferentes formas de construção, destacando o seguinte para a análise proposta:

- a) Com pedido de informação sobre a verdade da atribuição de um predicado a um sujeito
- Teria dormido comigo, se eu pedisse.
  - E o senhor nunca pediu?
  - Não.
  - E ela era bonita? (NEVES, 2011, p. 746).

Apesar de a abordagem da professora com os alunos não ter alcançado a fase de observação em relação às respostas da enquete – visto que os alunos classificaram as respostas como *nominais* – nota-se que as perguntas formuladas pelos alunos para a enquete requerem respostas que atribuem uma ação ou característica ao sujeito. Em outras palavras, de certa forma, as perguntas implicam na predicação de um sujeito: eu *mudaria algo na limpeza da sala / a limpeza da sala é boa*. Certamente, a falta de fundamentação teórica impossibilitou essa observação no momento com os alunos; no entanto, essa ausência não desqualifica a prática implementada. O fragmento evidencia um ensino de língua funcional, que destaca diversos aspectos das relações humanas, como as interações linguísticas, intenções de fala, produção de expressões linguísticas e, principalmente, a reflexão sobre a língua.

Diante do exposto, torna-se evidente a urgência de investir na formação docente, proporcionando aos professores as ferramentas teóricas e práticas necessárias para a aplicação de uma abordagem mais funcional da linguagem em sala de aula. Tal investimento não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também contribui para a formação de alunos capazes de utilizar a língua de maneira contextualizada e significativa em suas vidas. A integração dessa perspectiva na formação docente pode colaborar na promoção de uma educação linguística mais alinhada às demandas contemporâneas e às expectativas dos aprendizes. Isso também implica dizer que os métodos de avaliação, muitas vezes, encontram-se engessados pela mesma necessidade: formar professores capazes de construir caminhos de ensino-aprendizagem com seus alunos de modo que, nesse percurso, todas as etapas e processos de construção do conhecimento sejam avaliados de fato. Dessa demanda, surge uma proposta interessante de método de avaliação, apresentada nos próximos tópicos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A CRIAÇÃO DE UM MÉTODO AVALIATIVO CONSISTENTE

O desenvolvimento do método avaliativo que será apresentado e discutido neste trabalho ocorreu em escola de ensino básico já citada. Esse método foi desenvolvido em função de atender às demandas levantadas tanto pela problemática do ensino remoto quanto pelas discussões advindas da formação docente em curso. A coordenação e o corpo docente dessa escola colaboraram para a criação de um método avaliativo que enfrentasse duas questões de maneira mais eficaz: (i) como envolver os alunos na produção de conhecimento mais autônoma e significativa? (ii) como avaliar a aprendizagem no ensino remoto? Essas indagações provocaram uma reavaliação por parte dos professores de todos os segmentos do colégio em relação ao método de avaliação em vigor. Modificar as bases do sistema escolar estabelecido, embora desafiador, tornou-se essencial para abordar tais problemáticas.

A postura do professor avaliador teve que ser alinhada com a nova proposta de avaliação, conforme também defendido por Hoffmann (2015), que destaca a importância de uma avaliação mediadora na promoção de diferenças sensíveis na aprendizagem do aluno. Com base nessa concepção de avaliação mediadora, o papel do professor teve que se flexibilizar, especialmente no contexto do ensino remoto, onde a prova tradicional (pergunta-resposta) perdeu sua relevância. Considerando o novo modelo de ensino, toda a estrutura do método avaliativo teve que ser repensada. Questões como "O que o professor pode oferecer?", "O que os alunos devem produzir?", "Como demonstrarão seu processo de aprendizagem?" e "Quais ferramentas serão necessárias para essa produção?" guiaram a proposta de uma *trilha de aprendizagem*. A vantagem de os alunos estarem em casa, com mais tempo disponível e acesso a recursos como materiais, livros didáticos e internet, além do apoio de familiares e colegas por meio das redes sociais, foi um aliado significativo para essa nova abordagem.

A elaboração da trilha de aprendizagem envolveu a colaboração da coordenação, da orientação educacional e dos professores. Em reuniões por disciplinas, os professores conceberam o percurso que os alunos deveriam seguir para demonstrar sua capacidade de construir conhecimento próprio, seguindo as propostas da trilha e elaborando produtos em cada etapa. Isso implicou que cada aluno teria a oportunidade de produzir produtos

únicos, representando uma mudança significativa em relação às respostas esperadas em provas convencionais.

As trilhas de aprendizagem seguiram as seguintes diretrizes:

- Seleção de um ou dois conteúdos essenciais da disciplina, abordados durante o trimestre.
- Definição das habilidades sendo desenvolvidas a partir desses conteúdos na proposta da trilha.
- Garantia de dois momentos: um em que o aluno revisaria o conteúdo de maneira mais sistematizada, e outro em que o aluno deveria criar algum produto relacionado ao conteúdo estudado.
- Indicação ao aluno, por meio de uma rubrica clara, dos quesitos que seriam avaliados e deveriam compor suas atividades na trilha.

Perrenoud (2007) defende que a avaliação de competências deve ser formativa, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a trilha de aprendizagem converge com princípios defendidos por Wiggins (1993), como a contextualização das tarefas, a referência a problemas complexos e a promoção do desenvolvimento das competências dos estudantes.

Uma preocupação significativa durante esse processo foi a dificuldade de avaliar a produção dos alunos, pois a avaliação poderia se tornar excessivamente subjetiva. Luckesi (2012) aborda essa temática, destacando a necessidade de rigor metodológico para garantir a validade da avaliação, evitando subjetivismo exacerbado na prática educativa. Esse rigor metodológico foi crucial na elaboração da trilha de aprendizagem, com quesitos bem delineados em cada etapa do processo avaliativo, permitindo ao aluno compreender o que era esperado e alcançar um nível mais elevado de produção.

A elaboração de uma rubrica tornou-se parte essencial da prática docente, obrigando os professores a estruturar a avaliação de forma metodológica e sistemática, fundamentada em teorias de diversas áreas do conhecimento que antes eram subutilizadas. Esse rigor metodológico, apoiado nas teorias mencionadas, permitiu um processo mais autêntico de avaliação, alinhado aos princípios de avaliação formativa e de competências.

O próximo passo será apresentar e discutir a trilha de aprendizagem específica da disciplina de Língua Portuguesa.

## O PERCURSO DA LINGUAGEM SE FAZENDO NA PRÁTICA

A proposta de avaliação por meio do método de trilha de aprendizagem, visando promover um aprendizado significativo para os alunos, necessita fundamentar-se em experiências que valorizem a linguagem em uso. Nesse contexto, torna-se evidente que a condução desse ensino depende de instrumentos de análise cientificamente embasados, facilitando a exploração desse método de avaliação em Língua Portuguesa, dada a complexidade intrínseca ao trabalho com a linguagem.

Uma abordagem funcionalista da linguagem, especialmente do texto, destaca-se como relevante, considerando que este é o principal foco nas aulas de línguas. Segundo Halliday (2014), o texto representa a materialização do sistema linguístico, constituindo-se como uma peça de linguagem que, em qualquer contexto, possui significado para alguém. Isso implica a compreensão eficiente e a interpretação do que está sendo proposto em um texto, indo além da simples decodificação de letras, palavras e sinais. As interações linguísticas ocorrem na interação linguística, servindo ao estabelecimento de papéis sociais e às intenções dos falantes em suas atividades.

A abordagem funcional da linguagem alinha-se com as propostas da BNCC, particularmente na subdivisão do componente curricular de Língua Portuguesa: (i) leitura; (ii) produção de texto; (iii) oralidade; e (iv) análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita). É crucial observar que, no último ponto, a BNCC enfatiza não apenas o estudo das regras e normas, mas sua aplicação prática para ampliar a capacidade dos alunos de usar a língua em situações reais, tanto na leitura quanto na produção de textos.

A concepção adotada pela BNCC orienta práticas pedagógicas centradas no uso da língua. Contudo, é fato que os professores ainda enfrentam dificuldades no ensino de gramática, o que pode resultar em práticas descontextualizadas, distantes dos textos e das funções comunicativas reais. A avaliação por trilha de aprendizagem, alinhada a esse propósito pedagógico, oferece possibilidades de explorar o texto e a gramática em contextos de interação linguística.

Na trilha de aprendizagem, o formato e a configuração dos textos recebem atenção especial, pois a proposta se fundamenta na condução do estudo de Língua Portuguesa pela vivência da linguagem, ou seja, pela língua em uso. Dessa forma, a compreensão do texto

como uma peça de interação entre falantes é crucial para um trabalho eficiente em sala de aula. Antunes (2009) destaca que todo texto se submete a regularidades que promovem seu teor de "peça com sentido", capaz de funcionar como mediação interativa. Cabe salientar aqui que a importância do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula é indiscutível. Bakhtin (1997) enfatiza a centralidade dos gêneros discursivos na comunicação humana e na construção de significados. Para o autor, os gêneros não são apenas formas fixas de expressão, mas sim esferas dinâmicas e em constante transformação, moldadas pela interação social e cultural. Bakhtin ressalta ainda que cada gênero discursivo carrega consigo uma série de características específicas, incluindo vocabulário, estrutura, estilo e propósitos comunicativos distintos. Essas características não apenas refletem, mas também moldam as práticas sociais e os modos de pensar de determinada comunidade ou grupo. Ao trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula, os educadores proporcionam aos alunos não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também a compreensão crítica da diversidade de formas de expressão presentes na sociedade. Através da análise e produção de diferentes gêneros, os estudantes são incentivados a refletir sobre como a linguagem é utilizada em diferentes contextos e para diferentes propósitos, promovendo assim a sua capacidade de comunicação eficaz e a sua participação ativa na vida social. Essa visão, em consonância com a BNCC, reconhece que o texto é central na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerando-o a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diversas esferas sociais de atividade, comunicação e uso da linguagem. Portanto, a proposta de avaliação por trilha de aprendizagem, aqui apresentada, prioriza o tripé de aprendizagem significativa e autônoma, propostas da BNCC e o trabalho com o texto e sua configuração.

### **A AVALIAÇÃO EM FORMATO DE TRILHA DE APRENDIZAGEM: UMA PRODUÇÃO TEXTUAL AUTÊNTICA**

O exemplo de abordagem avaliativa que será apresentado neste tópico, sob a forma de uma trilha, foi implementado junto aos estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, centrando-se na elaboração de atividades que se tornavam gradualmente mais desafiadoras, baseadas no seguinte tópico do programa: Prosa pós-moderna (com leitura da obra *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca) e Gênero Reportagem. A trilha foi

segmentada em duas partes distintas, sendo a primeira destinada à revisão sistemática do conteúdo, enquanto a segunda envolveu uma prática mais complexa. Os alunos dispuseram de duas semanas para completar toda a proposta, durante as quais puderam, não apenas pesquisar e estudar o material da trilha, mas também discutir com os colegas e o professor da disciplina durante as aulas. A primeira parte valeu-se dos seguintes passos:

**Figura 3** – Comanda da Parte 1 da Trilha

ENTENDENDO O GÊNERO REPORTAGEM
<p>A atividade consiste na revisão do gênero Reportagem.</p> <p>Você deve elaborar um <b>mapa mental</b> com as características desse gênero, fazendo a leitura de reportagens e observando a sua composição.</p> <p>- Coloque em seu mapa: como deve ser o título de uma reportagem, a sequência (ou as sequências) tipológica do texto (ex.: narrativa, trechos com diálogos...), toda a composição do texto, com suas partes bem definidas.</p> <p>Dicas: para deixar o seu mapa mental mais completo, utilize imagens, exemplos, hiperlinks de pesquisas que você fez para esta etapa da avaliação.</p> <p>Você deve elaborar seus <b>mapas mentais</b> no <b>goconqr</b>. O tutorial para uso do aplicativo está no Classroom, em PDF.</p>

Fonte: De autoria própria

As diretrizes desta fase inicial visavam proporcionar ao aluno a revisão estruturada dos conteúdos abordados em sala. A elaboração de mapas mentais, além de fomentar o hábito de estudo organizado, estimula a memória de maneira criativa, uma vez que as imagens criadas colaboram para uma visão global do conteúdo, facilitando a absorção de informações pelo cérebro. A execução desta parte inicial da trilha revela diversos aspectos abordados neste estudo: uma avaliação autônoma que permite ao aluno escolher seu caminho de aprendizado.

Na sequência, a complexidade da primeira etapa da trilha é ampliada na segunda instrução, que demandava do aluno uma análise mais aprofundada e um movimento criativo, exigindo reflexão mais apurada e conhecimentos interconectados para a

produção de um texto no formato de *Reportagem*. Essa abordagem está alinhada à BNCC, que preconiza que os alunos devem “produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros” (BNCC, p. 502).

Nesta etapa, o estudo do texto literário e do movimento pós-moderno no Brasil teve de ser considerado. Os alunos, depois de aulas em que realizaram a leitura do livro *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca, compreenderam o movimento pós-moderno e suas nuances, a linguagem do autor e o contexto de sua obra, foram instigados a produzir, na segunda parte da avaliação, uma reportagem investigativa, baseada em um conto da obra de Rubem Fonseca. Esta etapa, especificamente, poderia ser produzida em duplas, trios ou individualmente. Apresenta-se, a seguir, a proposta criativa da segunda parte da trilha:

Figura 4 – Comanda da Parte 2 da Trilha

A PROSA PÓS-MODERNA – FELIZ ANO NOVO, RUBEM FONSECA
<p>Todos vocês leram algum conto do livro Feliz Ano Novo. Foi possível perceber que o autor Rubem Fonseca trabalha com temáticas de muita violência e de crimes nos espaços urbanos. Aspectos da sociedade da época em que o autor escrevia são colocados em seus contos de modo a evidenciar os problemas sociais vividos pelas pessoas naquele período.</p> <p>Partindo das leituras, o trabalho desta P1 consiste na elaboração de uma REPORTAGEM INVESTIGATIVA baseada em algum conto do livro Feliz Ano Novo.</p> <p>Esta reportagem poderá ser feita em dupla, trios ou individualmente.</p> <p>Além da escolha do conto de base, será necessário ter muita criatividade para inserir novos elementos como pano de fundo para a reportagem que vocês produzirão.</p> <p>Disponibilizarei materiais no Classroom que podem auxiliar na produção dessa reportagem e recomendo fortemente que sigam a rubrica de avaliação, pois nela teremos os critérios que vocês devem seguir para a elaboração do texto. A reportagem deve ter a estrutura básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Título chamativo.</li> <li>- Texto de linha fina com o tema principal da reportagem.</li> <li>- Narração dos fatos de maneira cronológica &gt; os verbos devem estar no passado, pois a tipologia textual de uma reportagem é narrativa.</li> <li>- Falas de vítimas, envolvidos no crime.</li> <li>- Imagens/fotos/prints.</li> <li>- Vídeos (se quiserem, pois terão de produzi-los ou buscar vídeos que caibam para a proposta criada por vocês).</li> <li>- Mínimo de 1200 palavras.</li> <li>- Indicar, depois da linha fina, o autor ou autores da reportagem, turma e colocar entre parênteses: (reportagem inspirada no conto “tal” de Rubem Fonseca). Ex.: <i>Reportagem de Fulano de tal e Fulana de tal do 3ªA. (Inspirada no conto Passeio Noturno).</i></li> </ul> <p>Esta reportagem deve ser postada no blog que criei no WordPress: <a href="https://wordpress.com/log-in/ptbr?redirect_to=https%3A%2F%2Fwordpress.com%2F">https://wordpress.com/log-in/ptbr?redirect_to=https%3A%2F%2Fwordpress.com%2F</a></p> <p>Vocês devem acessar com o seguinte login e senha:</p> <p>Login: <input type="text"/></p> <p>Senha: <input type="text"/></p> <p>Como postar?</p> <p>Ir até o menu que fica no canto esquerdo e clicar em “posts” &gt; adicionar novo post (estará no canto direito da página).</p> <p>Neste espaço, além de colocar o texto da reportagem, vocês podem editar, colocar imagens, vídeos, alterar fonte, letra...</p> <p>Há no Classroom um tutorial de como editar no <i>wordpress</i> para auxiliar vocês.</p>

Fonte: De autoria própria

Esta fase da trilha demandava um esforço adicional dos alunos, uma vez que a criação de uma *reportagem* envolvia também um processo reflexivo e sua capacidade de

transposição e de produção escrita. A BNCC descreve que, no Ensino Médio, a análise dos interesses que orientam o campo jornalístico-midiático é destacada de maneira mais intensa, juntamente com a compreensão do significado e das implicações do direito à comunicação, sua conexão com o direito à informação e a liberdade de imprensa. O documento vai além ao orientar que

também estão em questão a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. [...]

Como já destacado, as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.) (BNCC, 2018, p. 503).

Essa atividade gerou discussões sobre o mundo contemporâneo em comparação aos fatos ficcionais da obra de Rubem Fonseca, provocando questionamentos acerca dos comportamentos sociais e das diferentes perspectivas presentes em diversos estratos da sociedade. Seguindo a divisão proposta pela BNCC nos campos de atuação, o campo de atuação jornalístico-midiático estabelece que os alunos devem ser capazes de produzir textos que circulam na sociedade:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção (BNCC, 2018, p. 519).

As possibilidades de gêneros contemplados em aula, conforme indicações da BNCC, estão intrinsecamente relacionadas às produções semelhantes à proposta da trilha

de aprendizagem apresentada aqui, que também se conecta a algumas habilidades, especialmente nas seguintes:

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação (BRASIL, 2018, p. 493).

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros (BRASIL, 2018, p. 521-522).

A produção de uma *reportagem* ofereceu aos alunos a oportunidade de elaborar um texto em que pudessem expressar ordenadamente seu pensamento de maneira criativa e autêntica. Essa atividade propiciou aos estudantes uma oportunidade única de aplicar conceitos linguísticos em um contexto prático e contemporâneo. Ao envolver-se na elaboração da reportagem, os alunos aprimoram suas habilidades de pesquisa, análise crítica e organização textual, elementos fundamentais para o exercício da cidadania. Além disso, esse enfoque permitiu a exploração aprofundada de temas relevantes, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade argumentativa. Compreender a estrutura desse texto e dominar os aspectos linguísticos essenciais também foram fundamentais para os alunos. Essa prática encontra respaldo na BNCC, em vários momentos, como na competência específica 4, que aborda a língua em sua dimensão

(geo)política, histórica, social, cultural, variável, heterogênea e sensível aos contextos de uso:

"Diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos" (BRASIL, 2018, p. 494).

A avaliação dessa atividade foi dividida em duas partes: uma parte mais objetiva, de estudo e de retomada de conteúdos que serviriam de base para a segunda parte da avaliação, a que considerava os aspectos textuais, de coesão e de coerência, e a composição do gênero de acordo com os modelos de referência para a produção da reportagem. Obviamente que um ponto essencial a ser considerado se refere aos critérios de correção de uma atividade complexa como a demonstrada. Para isso, os alunos deveriam saber exatamente os tópicos a serem considerados na correção do texto, bem como o professor necessitava ter bem clarificado o que exigiria dos alunos. Uma parte importante e essencial deste método de avaliação é a criação da rubrica de correção, que orientou todo o processo, além de facilitar a correção das reportagens. Neste caso, a rubrica teve como foco quatro quesitos: o conteúdo, o gênero, a redação e o mínimo de palavras. A pontuação de cada um desses tópicos foi delimitada da seguinte maneira:

**Figura 5** – Rubrica da Reportagem: Conteúdo

O CONTEÚDO			
Este critério avalia o conteúdo em si: aspectos da prosa pós-moderna, em especial, os contos de Rubem Fonseca em "Feliz Ano Novo".			
<b>Não atingiu</b> <i>0 ponto</i>	<b>Baixo</b> <i>1 ponto</i>	<b>Médio</b> <i>2 pontos</i>	<b>Alto</b> <i>3 pontos</i>
O aluno não utilizou algum conto da obra Feliz Ano Novo na Reportagem Investigativa. / Não realizou a atividade.	O aluno utilizou um conto de Feliz Ano Novo na Reportagem Investigativa, mas não conseguiu deixar bem evidente os elementos/enredo/personagem escolhido como base	O aluno utilizou um conto de Feliz Ano Novo, trouxe alguns elementos do conto: enredo, ou personagens, ou contexto, ou outros elementos. Também trouxe elementos que	O aluno utilizou um conto de Feliz Ano Novo, foi capaz de trazer todos os elementos do conto de forma criativa, inserindo novos elementos coerentes com o contexto do conto.

Fonte: *print screen* da rubrica elaborada na plataforma do *Classroom* do Google.

**Figura 6** – Rubrica da Reportagem: Gênero Reportagem Investigativa

O GÊNERO "REPORTAGEM INVESTIGATIVA"			
Este critério avalia o gênero "Reportagem Investigativa", os elementos que caracterizam esse texto, sua estrutura e composição.			
<p><b>Não atingiu</b>      0 ponto</p> <p>O aluno não fez uma Reportagem Investigativa. / Não realizou a atividade.</p>	<p><b>Baixo</b>            1 ponto</p> <p>O aluno fez um texto com aspectos da Reportagem Investigativa, mas trouxe poucos elementos característicos desse texto. O título não estava atrativo, ou não fez a linha fina.</p>	<p><b>Médio</b>            2 pontos</p> <p>O aluno fez uma Reportagem Investigativa, mas com alguns elementos composicionais: título atrativo, ou linha fina, narração sucessiva de fatos, ou imagens/prints/vídeos,</p>	<p><b>Alto</b>                3 pontos</p> <p>O aluno fez uma Reportagem Investigativa com muitos elementos desse gênero: título atrativo, linha fina, narração sucessiva de fatos, imagens, prints, vídeos, falas de</p>

Fonte: *print screen* da rubrica elaborada na plataforma do *Classroom* do Google.

**Figura 7** – Rubrica da Reportagem: A Redação

A REDAÇÃO			
Este critério avalia aspectos linguísticos do gênero Reportagem Investigativa: tipologia narrativa, marcas temporais, elementos coesivos, pontuação...			
<p><b>Não atingiu</b>      0 ponto</p> <p>O aluno não usou os elementos da linguagem necessários para o texto Reportagem Investigativa. / Não realizou a atividade.</p>	<p><b>Baixo</b>            1 ponto</p> <p>O aluno trouxe a tipologia narrativa, mas "escorregou" na marca temporal usando verbos no presente. A coesão do texto é bastante falha e não conseguiu usar adequadamente a</p>	<p><b>Médio</b>            2 pontos</p> <p>O aluno conseguiu escrever uma narrativa, mas apresentou algumas falhas em aspectos linguísticos como a coesão, a pontuação, paragrafação.</p>	<p><b>Alto</b>                3 pontos</p> <p>O aluno trouxe uma redação com todos os elementos da narrativa, marcação temporal do verbo no passado, coesão e pontuação adequadas. Poucos problemas de ordem linguística.</p>

Fonte: *print screen* da rubrica elaborada na plataforma do *Classroom* do Google.

**Figura 8** – Rubrica da Reportagem: Mínimo de Palavras

MÍNIMO DE PALAVRAS	
Este critério avalia o mínimo exigido de palavras em sua reportagem: 1200.	
<p><b>Não atingiu</b>      0 ponto</p> <p>Menos de 1200 palavras.</p>	<p><b>Atingiu</b>            1 ponto</p> <p>Mínimo de 1200 palavras.</p>

Fonte: *print screen* da rubrica elaborada na plataforma do *Classroom* do Google.

É válido destacar que as rubricas cumpriram sua função de orientar os alunos em relação a todo o conteúdo que seria considerado no momento da correção, incentivando

que eles buscassem a pontuação maior de cada quesito, e que lançassem mão de seus conhecimentos e de sua criatividade. A rubrica também facilitou o processo de correção do professor, uma vez que o gabarito orientava seu olhar para a produção dos alunos de maneira mais objetiva, mas não ignorava o aspecto criativo dessa proposta e, portanto, também o caráter mais pessoal inculcado nos textos produzidos pelos alunos.

Em decorrência de uma formação docente que suscitava a construção de práticas pedagógicas que refletem uma visão mais ampla da linguagem, considerando-a em seu uso real e vivo, foi possível também promover o desenvolvimento de métodos avaliativos mais eficientes e alinhados com os objetivos educacionais. Nesse cenário, a compreensão da língua como um fenômeno dinâmico, permeado por contextos sociais, culturais e históricos, foi essencial para os professores. A formação continuada proporcionou oportunidades para os educadores atualizarem seus conhecimentos sobre teorias linguísticas, metodologias de ensino e abordagens pedagógicas que valorizem a língua em seu uso autêntico. Isso implica não apenas entender a gramática e a estrutura da língua, mas também compreender como ela é empregada em situações reais de comunicação.

Ao considerar a língua em uso, os professores foram incentivados a adotar uma abordagem mais comunicativa e contextualizada em suas práticas de ensino. Isso significa criar atividades que envolvam os alunos em interações significativas, em que possam aplicar a língua de maneira autêntica e desenvolver habilidades comunicativas reais. Além disso, a formação continuada incentivou a incorporação de recursos multimodais, como áudio, vídeo e tecnologias digitais, para enriquecer as experiências de aprendizagem e refletir os diversos usos da linguagem na sociedade contemporânea.

No que diz respeito à avaliação, a formação docente continuada favoreceu o uso de ferramentas e de estratégias para a criação de métodos avaliativos mais eficientes e justos. Em vez de se basearem apenas em testes padronizados e avaliações tradicionais, os professores foram capacitados a adotar abordagens mais formativas e diversificadas, que levaram em conta não apenas o conhecimento gramatical, mas também as habilidades comunicativas e a capacidade dos alunos de aplicar a língua em diferentes contextos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito deste estudo foi apresentar e discutir a formação docente de professores de língua e sua relação com um método de avaliação que não apenas

abordasse os desafios do acompanhamento dos alunos durante o ensino remoto, mas também se comprometesse com práticas avaliativas mais efetivas e significativas em suas trajetórias acadêmicas. Para atingir esse objetivo, o desenvolvimento e a implementação de formação docente continuada com ênfase em estudos que prezem por um ensino de língua pautado pela vivência da linguagem foi tema de reflexão e de demonstração de uma atuação docente mais segura e efetiva.

Uma formação docente que destaque a importância da gramática no contexto do uso da língua, aliada à prática de trabalhar com textos reais em sala de aula, foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades linguísticas consistentes nos alunos. No caso apresentado, os alunos puderam elaborar textos em situações reais de uso, além de observar a construção desses textos que se faz pelo processo mais básico, a predicação. O estudo da gramática do predicado se deu de maneira contextualizada, proporcionando aos alunos uma experiência em sala de aula que trata da língua em funcionamento. Ao compreenderem como a gramática influencia diretamente na produção e na compreensão de textos autênticos, os professores capacitados nesse sentido estão mais aptos a promover um ensino dinâmico e significativo, preparando os estudantes não apenas para dominarem a língua, mas também para aplicá-la de forma eficaz em situações reais de comunicação. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado linguístico, mas também capacita os alunos a se tornarem comunicadores mais competentes e conscientes de suas escolhas linguísticas.

Em sintonia com teóricos que exploram a avaliação, além das abordagens de trabalho com a linguagem baseadas nas experiências dos alunos e no funcionamento da linguagem, a proposta da trilha de aprendizagem mostrou-se altamente pertinente à realidade. Essa pertinência não se limitou apenas ao contexto desafiador estabelecido pela pandemia da Covid-19, mas também se estendeu ao formato presencial do ensino-aprendizagem. Embora certas práticas do ensino remoto possam – e devam – ser abandonadas com o retorno ao ensino presencial, a avaliação por trilha de aprendizagem emerge como um mecanismo que não deve ser confinado apenas ao ambiente remoto. Essa abordagem avaliativa demonstrou eficácia no processo de aprendizagem, mobilizando conhecimentos diversos dos alunos, promovendo a troca de experiências e incentivando discussões propositivas.

O engajamento e a participação ativa dos alunos foram evidentes nesse processo,

pois a proposta de avaliação conferiu destaque ao protagonismo dos educandos, capacitando-os a assumir a autonomia e a responsabilidade por seu próprio aprendizado. A confiança construída ao longo das trilhas foi notória, uma vez que esse formato de avaliação encorajou o compartilhamento de ideias com a orientação e a troca entre colegas e professores, resultando em produções autênticas e uma redução significativa de práticas como cópias e plágios, tanto as provenientes de fontes *online* quanto entre os próprios alunos.

A avaliação escolar tem sido objeto de reflexão e debate por parte dos professores ao longo dos anos. Apesar das transformações no cenário educacional e nas formas como os estudantes lidam com as novas realidades, práticas centradas estritamente no conteúdo programático ainda persistem na rotina escolar, especialmente nas avaliações. Modificar essa concepção é mais do que necessário para que a formação escolar ocorra de maneira efetiva, proporcionando uma passagem pela escola que seja significativa e impactante positivamente na vida dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>> Acesso em 14 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)> Acesso em 22 jan. 2024.

DIK, Simon C. **The theory of functional grammar**. Part 1: the structure of the clause. Berlim/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

HALLIDAY, Michael A. K. **An Introduction to Funcional Grammar**. 4. ed. Revised by MATTHIESSEN, Christian M. I. M. London/New York: Routledge, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Ideias, n. 22, São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59.

\_\_\_\_\_. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação**. In: XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, n. 13, 2015, Pernambuco. Disponível em: <

<http://intranet.pe.senac.br/dr/ascom/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf> > Acesso em 22 dez. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II**. Brasília: INEP, 2012.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NEVES, Maria Helena M. **Texto e Gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena M.; CONEGLIAN, André V. **Laboratório de ensino de gramática**. São Paulo: Contexto, 2023.

OLIVEIRA, Mariângela Rios. **Linguística funcional centrada no uso e ensino**. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena M. (org) O todo da língua: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 15-34.

WIGGINS, Grant. **Assessment student performance: exploring the purpose and limits of testing**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Recebido em: Fev. 2024.

Aceito em: Abr. 2024.

ANEXOS

1- Página do WordPress com as reportagens investigativas dos alunos



2- Printscreen de um exemplo de reportagem investigativa elaborada na avaliação por trilha de aprendizagem

