

A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMATO DE TRILHA DE APRENDIZAGEM: UM EXEMPLO DE SUCESSO NO CENÁRIO PANDÊMICO

CAMILA MARSON*


Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 29 jan. 2023. Aprovado em: 14 fev. 2023.

Como citar este artigo: MARSON, C. A avaliação de língua portuguesa em formato de trilha de aprendizagem: um exemplo de sucesso no cenário pandêmico. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 23, n. 1, p. 174-191, jan./abr. 2023. doi: 10.5935/cadernosletras.v23n1p174-191

Resumo

O presente estudo tem por objetivo apresentar e discutir os métodos avaliativos no ensino remoto pelo contexto pandêmico instaurado pela Covid-19. Em especial, o que se apresenta no trabalho diz respeito a uma prática avaliativa de trilha de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. As discussões e reflexões que aqui se delineiam tomam por base os teóricos da área de avaliação escolar e de ensino de Língua Portuguesa em consonância com as proposições identificadas na BNCC, acrescidas do Funcionalismo Linguístico, que subsidia o trabalho com a linguagem e o texto. Os resultados dessa prática apontam

* E-mail: cmarson89@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-7566-3130>

para um método avaliativo que permite ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades mais efetivas, que colaboram para sua aprendizagem de fato, privilegiando uma formação autônoma e protagonista na escola e na vida em sociedade.

Palavras-chave

Avaliação. Ensino remoto. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia da Covid-19, situação que ainda se estende por todo o mundo. Diversos setores da sociedade foram obrigados a adaptar o seu modo de trabalho e, por óbvio, um desses setores, a escola, precisou passar por inúmeras mudanças. Se antes o espaço escolar era bem demarcado, principalmente pelas atividades ali desenvolvidas – dentro de salas de aula, nos pátios e nas quadras esportivas –, atualmente, os espaços convencionais e tão familiares a todos os envolvidos no processo educacional foram transportados para o mundo virtual, em plataformas de interação *on-line*, em videoconferências e, até mesmo, em redes sociais.

A transformação pela qual passou a educação básica aconteceu repentinamente e, em virtude disso, práticas tão usuais como as aulas expositivas, as atividades e avaliações individuais, os trabalhos em grupo e os projetos didático-pedagógicos sofreram adaptações provenientes de uma urgência instalada pela pandemia. O ensino remoto foi implementado e, nesse processo, inúmeras dificuldades e desafios surgiram: alunos com câmeras desligadas durante as videoconferências, escassez de equipamentos e de espaços adequados para aulas no espaço virtual (divisão de materiais e cômodos com familiares em teletrabalho) e instabilidade ou até falta de conexão com a internet.

Com o contexto caótico, de transposição da sala de aula física para o universo *on-line*, um dos grandes problemas levantados pelos profissionais da educação pelo novo cenário voltou-se aos métodos de avaliação nesse contexto. A preocupação em como avaliar um aluno foi evidente, uma vez que ele não está mais no espaço físico da escola e encontra-se pouco acessível ao professor. Nesse ponto, cabe ressaltar que os métodos de avaliação vêm sendo discutidos

pelos profissionais da educação há bastante tempo, discussão necessária e urgente, agora, exigindo maior mobilização, mais consciente, de todos os responsáveis pela ação educativa.

Entre todos os processos envolvidos na transformação da escola, forçada pela pandemia, a avaliação no ensino remoto – em especial, nas aulas de Língua Portuguesa – é o objeto de análise deste trabalho. Além das práticas avaliativas discutidas neste artigo, será apresentado, de maneira breve, o processo que se desenvolveu até a proposta final de um novo método avaliativo. No que se refere às teorias das bases que sustentam a discussão deste trabalho, alguns dos principais nomes da pesquisa em avaliação escolar serviram de apoio, tanto no processo de construção do método avaliativo aqui proposto quanto na reflexão sobre a prática avaliativa em si. Entre esses nomes, destacam-se Jussara Hoffmann (1994), Cipriano Carlos Luckesi (2012) e Philippe Perrenoud *et al.* (2007). Em relação ao ensino de Língua Portuguesa e seu objeto de estudo, o texto, o trabalho encontra sustentação no Funcionalismo Linguístico e nas proposições indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).¹

Um pouco sobre a avaliação. Ou: “Deu branco na hora da prova!”

As dificuldades e as necessidades geradas pela pandemia em 2020 impulsionaram a reflexão e a discussão de propostas mais assertivas nas avaliações escolares, que proporcionassem, além de atividades significativas para os alunos, a aprendizagem de fato. O que leva a essa necessidade de desenvolvimento alternativo dos métodos de avaliação diz respeito às práticas avaliativas convencionais que foram – e ainda são – aplicadas ao ensino remoto de muitas escolas. Notadamente, uma avaliação tradicional (questões objetivas ou, até mesmo, dissertativas) a distância, seja por plataformas digitais, seja por videoconferência, mostrou-se inviável. Isso se deve ao fato de que os resultados desse método não poderiam ser considerados fiéis à aprendizagem do aluno, uma vez que cópias da internet e entre os próprios colegas de turma, ou não, poderiam ser constatadas (no caso de questões objetivas), ou ficariam evidentes por

¹ Este documento, que regulamenta o trabalho das escolas no Brasil, foi homologado em 2017 para o Ensino Infantil e Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio.

meio de respostas iguais (no caso de questões dissertativas). Essa situação ganhou força nas discussões dos coordenadores e do corpo docente das escolas: sentimento de frustração, de inquietação e de fracasso ficaram evidentes nas falas dos profissionais. Diante disso, questionamentos surgiram e propostas para avaliação dos alunos tiveram de ser repensadas.

Faz-se necessário retomar certos aspectos que se referem à avaliação escolar, uma vez que pensar os modos de avaliar os alunos não é novidade, mesmo que a pandemia tenha levantado a questão. Tem-se na memória de todos os vários modelos de avaliação dos quais se valem as escolas, sejam instituições públicas, sejam privadas. Um bom exemplo disso é o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em exames nacionais e internacionais, formatos que são aplicados nas escolas como métodos avaliativos, embora bastante questionáveis. De acordo com os resultados divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) relativos ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018, metade dos estudantes brasileiros está abaixo do nível de aprendizagem considerado adequado em leitura, além de matemática e de ciências (BRASIL, 2020a).

Tais índices revelam que esses estudantes, na faixa etária de 15 anos, não conseguem identificar a ideia principal em um texto, ou relacioná-lo com conhecimentos prévios que possuem, e nem mesmo conseguem interpretar dados e identificar a questão tratada em um projeto experimental simples, ou conseguem interpretar fórmulas matemáticas. Em exames internos, como o Enem de 2019, 143.736 alunos zeraram a redação e o principal motivo foi a cópia dos textos motivadores, além de uma quantidade nada expressiva de 53 notas máximas na redação, num total de 3.935.237 participantes (BRASIL, 2020b).

Por outro lado, a avaliação, entendida aqui como uma prova que acontece periodicamente com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos, é ainda muito questionada e pouco eficiente. Essa ineficiência justifica as atitudes dos alunos que, além de não se sentirem confiantes durante as famosas “semanas de prova”, sempre relatam que, feita a prova, todo aquele conteúdo ali desenvolvido é apagado de suas memórias logo em seguida, pois os estudantes o consideram desnecessário e pouco aplicável em sua realidade. Com isso, escuta-se com frequência nas falas dos alunos: “Fiquei nervoso(a) e não consegui realizar a prova” ou “Deu um branco na hora da prova”. Essas práticas, além de pouco significativas na vida dos alunos, não desenvolvem as competências e as habilidades necessárias para que eles desempenhem seu papel nos

variados campos da vida em sociedade. É nesse ponto que o fazer docente tem de ir até o aluno, inclusive, nas propostas de avaliação que ainda permanecem tão engessadas e distantes da realidade do estudante.

Para Hoffmann (1994, p. 57):

[...] o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu 'ir além'.

Partindo dessa noção da prática docente, a proposta discutida neste trabalho considera que a disciplina de Língua Portuguesa tem papel central na formação de cidadãos competentes, principalmente por sua constituição como um componente curricular intimamente ligado às necessidades de todo indivíduo. Ser capaz de se comunicar com eficiência faz parte de toda relação humana, e a aula de Língua Portuguesa tem o papel de desenvolver essa competência – ou deveria ter. Acresce-se a isso, oficialmente, o componente Língua Portuguesa, que figura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionando práticas relacionadas à leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, com o propósito de desenvolver nos alunos habilidades referentes à compreensão e ao manuseio conveniente de variados recursos linguísticos, em textos lidos e/ou produzidos, além de orientar as escolhas necessárias às situações comunicativas.

Está formado, pois, um cenário que permite assumir a reflexão crítica sobre a linguagem e seu funcionamento em práticas didáticas configuradas por meio dos textos na sala de aula. Por outro lado, essa noção não é novidade na proposição de práticas pedagógicas (vejam-se, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs], de 1998, nem é necessário discutir tal premissa: o trabalho com o texto está no centro da aprendizagem, sem limite na busca de sua exploração, nas atividades escolares). A avaliação, neste componente, deve considerar uma condução do ensino de Língua Portuguesa que se pautar pela vivência da linguagem, conduzindo as ações de ensino-aprendizagem para o uso efetivo da língua em contextos comunicativos.

A trilha de aprendizagem – um formato de avaliação que atende às demandas do novo cenário

O processo de elaboração do método avaliativo que será aqui descrito e discutido aconteceu em um colégio da Rede Salesiana Brasil de Escolas, na cidade de São José dos Campos, interior de São Paulo, para as turmas do Ensino Médio. Coordenação e corpo docente trabalharam em conjunto, a fim de construir um método avaliativo que respondesse mais efetivamente a duas problemáticas:

1. Como engajar os alunos na produção de conhecimento mais autônoma e significativa?
2. Como avaliar a aprendizagem no ensino remoto?

Essas questões condicionaram uma transformação no olhar do professor quanto ao método de avaliação vigente. Obviamente, pensar um método avaliativo que saísse dos padrões preestabelecidos não é tarefa fácil, já que essa mudança significa alterar as bases, até então, mais confortáveis do sistema escolar. A postura do professor avaliador deveria nascer junto à nova proposta de avaliação. Essa postura também é apresentada por Hoffmann (2015, p. 5), em sua proposição sobre a aprendizagem significativa e o método de avaliação:

Aprendizagens significativas não são mensuráveis (caráter quantitativo), mas são de natureza qualitativa. E qualidade é coerência, riqueza de conhecimento, precisão de ideias. Dimensões que são sempre evolutivas e que exigem o caráter interpretativo (não apenas corretivo) do avaliador. O sentido da avaliação mediadora é o de promover uma diferença “sensível” no aprendiz – o que não pode ser medido ou padronizado.

Partindo dessa noção da avaliação mediadora, o perfil do professor teve de se flexibilizar, uma vez que, no contexto do ensino remoto, a prova tradicional (pergunta-resposta) não faria mais sentido. Considerando o novo modelo de ensino, toda a organização do método avaliativo teve de ser repensada a partir dele. Questões como: “O que o professor poderia oferecer?”, “O que os alunos deveriam produzir?”, “Como mostrariam seu processo de aprendizagem?”

e “Quais ferramentas seriam necessárias para essa produção?” impulsionaram a proposta de uma “trilha de aprendizagem”. O fato de o aluno estar em casa, com mais tempo disponível e acesso a materiais, livros didáticos, internet, além de poder contar com os familiares e os colegas (pelas redes sociais), serviu como aliado a essa nova proposta.

A elaboração da trilha de aprendizagem contou com o trabalho em conjunto da coordenação, da orientação educacional e dos professores. Em reuniões da equipe, por disciplinas, os professores pensaram “o caminho” que o aluno deveria trilhar, a fim de demonstrar a sua capacidade de construção do próprio conhecimento, seguindo as propostas da trilha e elaborando produtos em cada etapa. Isso já demonstra que cada aluno teria a possibilidade de produzir produtos únicos, exclusivos, o que representa uma mudança significativa naquilo que se espera de respostas em provas convencionais.

As trilhas de aprendizagem foram pautadas nos seguintes termos:

1. Elencar um ou dois conteúdos essenciais da disciplina, trabalhados no trimestre.
2. Definir, a partir dos conteúdos, quais habilidades estariam sendo desenvolvidas na proposta da trilha.
3. Privilegiar dois momentos: um em que o aluno retomaria o conteúdo trabalhado de modo mais sistematizado; outro em que o aluno deveria criar algum produto relativo ao conteúdo estudado.
4. Indicar ao aluno, a partir de uma rubrica que deixa bastante evidente, quais quesitos seriam avaliados e deveriam compor suas atividades da trilha.

Tal como afirmam Perrenoud *et al.* (2007, p. 25), “a avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma coanálise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos, mais do que pelas notas ou classificações”. Só assim a avaliação seria mais autêntica, e Perrenoud vai a Wiggins (1989), que descreve alguns pontos relevantes em relação à avaliação escolar, com os quais se converge a trilha de aprendizagem:

- A avaliação só inclui tarefas contextualizadas;
- A avaliação refere-se a problemas complexos;
- A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências;

- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares;
- A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação;
- A avaliação exige certa forma de colaboração entre pares;
- A correção leva em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos;
- A correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências (WIGGINS, 1989 *apud* PERRENOUD *et al.*, 2007, p. 26).

Uma das grandes preocupações dos professores nesse processo foi a dificuldade de avaliar a produção dos alunos, principalmente porque essa avaliação poderia ser subjetiva demais. Luckesi (2012) já trata dessa temática em seu texto apresentado no Ciclo de Colóquios “Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação”, promovido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2012:

É comum, quando se fala em avaliação, apelar para a subjetividade, quase a desqualificando, esquecendo de que ela exige um rigor metodológico que lhe garante validade no que expressa. Ocorre que, frequentemente, na prática educativa, especialmente a escolar, não se tem rigor metodológico na prática da avaliação, o que possibilita efetivamente um subjetivismo exacerbado, que, por sua vez, significa a presença de distorções (LUCKESI, 2012, p. 18).

Esse rigor metodológico de que Luckesi fala se fez automaticamente necessário na elaboração da trilha de aprendizagem, uma vez que cada etapa do processo avaliativo precisava, necessariamente, de quesitos bem delineados para que o aluno, além de entender o que deveria ser feito na trilha, pudesse chegar a um grau mais elevado de produção: o seu “ir além”. A elaboração de uma rubrica foi parte crucial na prática docente, uma vez que os professores se encontram forçados a estruturar a avaliação por uma perspectiva metodológica bem sistematizada, inclusive, ancorada em teorias das diversas áreas do conhecimento que, infelizmente, estavam relegadas pelo professor.

Para demonstrar como esse processo aconteceu, a trilha de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa é apresentada e discutida a seguir.

A trilha de aprendizagem de Língua Portuguesa: uma visão funcional da linguagem em consonância com a BNCC

A proposta de avaliação pelo método de trilha de aprendizagem, uma vez levando em conta o propósito de promover um aprendizado significativo para os alunos, tem de se pautar em experiências que privilegiam a linguagem ativa, em uso. É evidente, pois, que essa condução de ensino depende de instrumentos de análise cientificamente amparados, que facilitam a exploração desse método de avaliação em Língua Portuguesa, afinal, trabalhar nessa disciplina implica trabalhar com a linguagem em toda a sua complexidade.

É relevante, pois, uma visão funcionalista da linguagem, em especial, do texto, uma vez que ele é o produto mais explorado nas aulas de Língua Portuguesa. Na concepção de Halliday (2014), o texto é a materialização do sistema linguístico, constituindo, pois, uma peça de linguagem que, em qualquer circunstância, significa algo a alguém. Nesse sentido, pode-se entender o que seja a linguagem amplamente: os interlocutores precisam compreender e interpretar com eficiência o que está sendo proposto em um texto, não bastando a simples decodificação de letras, palavras e sinais. As relações entre os participantes do evento linguístico desenvolvem-se, pois, na interação linguística, a serviço do estabelecimento de papéis sociais, das intenções dos falantes no desempenho de suas atividades.

Pode-se afirmar que a visão funcional da linguagem está em consonância com as propostas da BNCC. Um exemplo disso é a subdivisão do componente curricular Língua Portuguesa:

1. Leitura.
2. Produção de texto.
3. Oralidade.
4. Análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita).

É válido destacar que, nesse último ponto, a BNCC deixa claro que o objetivo não é apenas que os alunos estudem as regras e normas, mas também que elas sejam utilizadas de maneira prática, levando-os a ampliar sua capacidade de usar a língua em situações reais, tanto no que diz respeito à leitura

quanto na produção de textos. Isso significa que trabalhar com as normas em sala de aula é desenvolver nos alunos a habilidade de compreender a mensagem transmitida pelo texto em sua totalidade.

A concepção adotada pelo documento direciona a organização de práticas pedagógicas pautadas pelo uso da língua. Sabe-se, entretanto, que os professores ainda lidam, com certa dificuldade, com o ensino de gramática e, portanto, corre-se o risco de o trabalho com a gramática, por exemplo, manter os padrões sempre adotados pelos professores, em um viés distorcido: a exploração de definições e classificações de categorias metalinguísticas, em um trabalho descontextualizado, fora dos textos e das funções comunicativas reais. E é no cumprimento desse propósito pedagógico em sala de aula que a avaliação por trilha de aprendizagem dá conta de mostrar algumas possibilidades de olhar para o texto e para a gramática que estão a serviço da comunicação das intenções, nos contextos em que as interações linguísticas acontecem.

O formato e a configuração dos textos têm enfoque especial na trilha de aprendizagem, tendo em vista que a proposta se assenta na possibilidade de conduzir o estudo de Língua Portuguesa pautado pela vivência da linguagem, ou seja, pela língua em uso. Desse modo, a partir da noção de que a base para que o professor consiga desenvolver um trabalho mais eficiente em sala de aula é olhar para o texto e para a sua construção, concebendo-o como peça de interação entre os falantes, Antunes (2009, p. 37, grifo no original) diz que “todo texto se submete a uma série de regularidades, que promovem, sinalizam e determinam seu teor de ‘peça com sentido’, capaz de funcionar como mediação interativa”. A visão adotada por este trabalho segue na mesma direção, como já mencionado, tendo em vista que a BNCC (retomando as propostas dos PCNs) assume que

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BRASIL, 2018, p. 67).

Nessa linha, demonstra-se aqui uma proposta de avaliação por trilha de aprendizagem que privilegia o seguinte tripé:

1. Aprendizagem significativa e autônoma.
2. Propostas oriundas da BNCC.
3. Trabalho com o texto e sua configuração.

Trilha de Aprendizagem de Língua Portuguesa: uma avaliação significativa

Esta avaliação em formato de trilha foi aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Consistia na produção de atividades que se complicavam gradualmente, a partir do seguinte conteúdo programático: Vanguardas Europeias. A trilha foi dividida em duas partes, sendo a primeira um momento de revisão do conteúdo de modo mais sistematizado, e a segunda, uma prática mais elaborada. O aluno teve o prazo de uma semana para realizar toda a proposta enquanto poderia, além de pesquisar e estudar o conteúdo da trilha, discutir com os colegas e o professor da disciplina durante as aulas remotas. A primeira parte foi dividida em dois procedimentos:

Revisitando as Vanguardas Europeias

A atividade consiste em revisar as Vanguardas Europeias buscando identificar as características dos movimentos para dar seguimento às propostas.

Você deverá elaborar um mapa mental com os cinco movimentos de Vanguarda estudados em aula: Expressionismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo e Futurismo:

– Coloque as características de cada movimento, os principais representantes, tanto nas artes plásticas quanto na literatura, e suas obras de maior destaque.

Dica: para deixar seu mapa mental bem completo, utilize imagens e hiperlinks de acesso a outros conteúdos/sites. Servirá para estudar depois, quando você for revisar a matéria para o vestibular.

Você deve elaborar seus mapas mentais no Goconqr. O tutorial para uso do aplicativo está no *Classroom* em PDF.

Figura 1 – Comanda 1 da Parte 1 da Trilha.

Fonte: Elaborada pela autora.

Vanguardas Europeias – Avaliando uma obra de arte

Você agora terá a oportunidade de conhecer um pouco mais as artes de Vanguarda fazendo um *tour*, sem sair de casa, por museus e galerias virtuais.

Depois de um *tour* pelos museus e galerias, você deverá escolher uma obra de um movimento vanguardista estudado de algumas das galerias sugeridas para elaborar um comentário. Em seu comentário, considere, além das características do movimento, os aspectos inovadores do artista, que fazem da obra eleita uma arte de vanguarda, ou seja, uma arte moderna. Seu comentário deve ter, no mínimo, 5 (cinco) linhas.

Não se esqueça de mandar o *print* da obra analisada, bem como título e artista.

Sugestões de museus/galerias:

<https://artsandculture.google.com/partner/the-munch-museum-oslo>

<https://artsandculture.google.com/partner/van-gogh-museum>

https://artsandculture.google.com/entity/surrealismo/m073_6?categoryId=art-movement

<https://artsandculture.google.com/entity/futurismo/m01hl64?categoryId=art-movement>

<https://artsandculture.google.com/entity/cubismo/m09ff3?categoryId=art-movement>

<https://artsandculture.google.com/entity/dada%C3%ADsmo/m0298q?categoryId=art-movement>

http://www.museupicasso.bcn.cat/ca/colleccio/sales-de-la-colleccio/index_es.html

<https://www.acervosvirtuais.com.br/layout/museuvirtualdearte/index.php>

Figura 2 – Comanda 2 da Parte 1 da Trilha.

Fonte: Elaborada pela autora.

As comandas dessa primeira etapa consistiam em possibilitar ao aluno a retomada dos conteúdos desenvolvidos em sala de modo mais sistematizado. A elaboração de mapas mentais, além de contribuir com o hábito de estudo organizado, favorece o desenvolvimento da memória de forma criativa, uma vez que as imagens criadas colaboram para uma visão geral do conteúdo, facilitando e otimizando o modo como o cérebro recebe as informações. Em seguida, o nível de dificuldade da primeira etapa da trilha é aumentado na segunda comanda, que exigia do aluno uma análise mais complexa. Nessa segunda parte da primeira etapa, o aluno deveria ser capaz de escolher uma obra e reconhecer nela as características estudadas e apontadas por ele no mapa construído anteriormente. A produção dessa primeira parte da trilha evidencia vários aspectos discutidos neste trabalho: uma avaliação autônoma, que permitia ao aluno estudar e escolher seu percurso de aprendizagem. Essa abordagem de trabalho também está em consonância com a BNCC, que estabelece que os alunos devem reconhecer aspectos culturais e críticos que perpassam as obras de arte e os textos, haja vista que toda obra carrega uma concepção de mundo:

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes. A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos (BRASIL, 2018, p. 496).

A segunda etapa da trilha era composta por uma parte mais criativa, que necessitava de maior reflexão e conhecimentos interligados para a produção de um texto do gênero manifesto. A seguir, está a proposta criativa da segunda parte da trilha:

Vanguardas Europeias – Produção de Manifesto

A partir do estudo que fizemos em aula, junto à leitura dos textos modelos, você deverá criar um Movimento de Vanguarda (com terminação *ISMO*) e redigir um Manifesto em que irá apresentar:

- O substrato ideológico ou as bases dos ideais do movimento: o movimento criado faz apologia a quê? Segue que ideia ou moda?
Lembrando: o Manifesto Futurista, de Marinetti, valorizava a técnica, a modernidade, o movimento, a ciência.
- A proposta do movimento artístico criado, tanto para as artes plásticas quanto para a literatura: características das obras de arte e dos textos literários. Como deve ser a arte na sua Vanguarda?
- O gênero Manifesto – seu texto deve ter os padrões do gênero Manifesto:
 - Introdução apresentando seus ideais.
 - Texto topicalizado ou não, com as instruções do Movimento: sequência textual injuntiva (verbos no imperativo e/ou na forma nominal do infinitivo, verbos no indicativo – essa escolha vai depender do modelo de Manifesto que você pretende seguir).
 - Mínimo de 20 linhas. Máximo de 30 linhas.

A parte dos aspectos textuais será corrigida pela *Imaginie* e valerá 4,0 pontos.

A parte dos aspectos do conteúdo será avaliada pela rubrica da professora no *Classroom* e valerá 6,0 pontos (veja a rubrica antes de produzir seu Manifesto).

Figura 3 – Comanda 1 da Parte 2 da Trilha.

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa etapa da trilha exigia do aluno um esforço maior, pois a elaboração de um manifesto contava também com um processo reflexivo do aluno e com a sua capacidade de fruição. Essa atividade proporcionou discussões sobre o mundo atual, questionamentos acerca dos comportamentos sociais, da visão de mundo carregada por diferentes grupos e diferentes camadas da sociedade. A partir da divisão proposta pela BNCC em *campos de atuação*², o campo de atuação da vida pública prevê que os alunos devam ser capazes de produções textuais que circulam em sociedade:

O campo de atuação na vida pública contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, *manifestos* etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética (BRASIL, 2018, p. 489, grifos nossos).

A Competência Específica 2 da BNCC, da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, indica que o aluno deve ser capaz de “[...] compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições [...]” (BRASIL, 2018, p. 492). O documento também orienta o modo de desenvolvimento dessa competência:

Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*, uma peça musical para coro e orquestra como *Choros n. 10* ou uma canção como *O bêbado e a equilibrista*, um espetáculo de dança como *Gira* em suas relações com a música do *Metá Metá* etc.) quanto textos de outros campos (o remix político George Bush/Imagine, determinado projeto de lei, uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos) (BRASIL, 2018, p. 492).

Essa competência está intimamente ligada a produções de mesma natureza da proposta da trilha de aprendizagem aqui apresentada, que também pode se

2 Os campos de atuação na BNCC se referem às áreas de uso da linguagem na vida dos indivíduos. São eles: (i) vida cotidiana; (ii) vida pública; (iii) práticas de estudo e pesquisa; (iv): artístico literário.

relacionar com a Competência Específica 3, em especial no que se propõem as seguintes habilidades:

(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).

A produção de um manifesto proporciona a possibilidade de o aluno elaborar um texto em que seu pensamento possa ser colocado ordenadamente, de maneira engajada e crítica. O gênero manifesto tem como propósito a expressão de pontos de vista com o objetivo de sensibilizar ou convencer grandes públicos, uma vez que a sequência prototípica desse gênero é dissertativa, de natureza social, cultural ou política. Conhecer a composição desse texto e dominar aspectos linguísticos que o constituem também foram essenciais na produção dos alunos. Essa prática aparece na BNCC, em vários momentos, como na Competência Específica 4, que trata da língua em sua acepção (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 correção dessa atividade foi dividida em duas partes: uma que considerava os aspectos textuais, de coesão e de coerência, e de composição do gênero de acordo com os modelos de referência para a produção do *manifesto*. Essa correção ficou a cargo da plataforma contratada pela escola para correção de produções textuais dos alunos. A segunda parte da correção foi mais específica e se ateve mais aos aspectos ligados ao conteúdo Vanguardas, de acordo com a rubrica elaborada pelo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar e discutir um método de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa que, além de tentar resolver os problemas de acompanhamento dos alunos no ensino remoto, se propusesse a práticas de avaliação mais efetivas e significativas na vida escolar dos alunos. Para isso, uma proposta de avaliação em etapas, a trilha de aprendizagem, foi desenvolvida e aplicada a turmas do Ensino Médio, em todas as disciplinas. Neste trabalho, o foco direcionou-se para a disciplina de Língua Portuguesa.

Em consonância com os teóricos que discutem a avaliação, além das propostas de trabalho com a linguagem que se pautam pela experiência dos alunos e pela linguagem funcionando, a proposta de trilha de aprendizagem se mostrou bastante condizente com a realidade, não só instaurada pelo novo cenário da pandemia da Covid-19, mas também com a realidade de ensino-aprendizagem no formato presencial. Ainda que muitas práticas do ensino remoto devam ser deixadas de lado no retorno do ensino presencial, é válido pensar que a avaliação por trilha de aprendizagem é um mecanismo que foi acionado no período de pandemia, mas que de modo algum deve ser restrito apenas ao ensino remoto. Essa concepção de avaliação se mostrou eficiente no processo de aprendizagem, pois foi capaz de mobilizar conhecimentos diversos dos alunos, troca de experiências e discussões que só favoreceram o processo.

A participação e o engajamento dos alunos ficaram bastante evidentes nesse processo, já que essa proposta de avaliação foi capaz de colocar o protagonismo dos alunos em destaque, tornando-os autônomos e responsáveis pelo seu aprendizado. Um exemplo disso foi a confiança desenvolvida nos educandos ao longo das trilhas, pois o fato de uma avaliação nesse formato proporcionar o compartilhamento de ideias com o auxílio dos colegas e dos professores trouxe resultados confiáveis, de produções autorais, e um número mínimo das famosas colas e plágios, tanto de fontes da internet quanto entre os próprios alunos.

A avaliação escolar vem sendo discutida e pensada pelos professores ao longo dos anos. Mesmo com as mudanças de cenário e, inclusive, mudanças no modo como os jovens estudantes aprendem e lidam com as novas realidades, práticas centradas apenas no conteúdo programático ainda fazem parte da rotina escolar, em especial, nas avaliações. Mudar essa concepção é mais que necessário para que a formação escolar aconteça de fato e para que a passagem pela escola seja significativa e reverbere positivamente na vida dos alunos.

The portuguese language assessment in a learning track format: a successful example in the pandemic scenario

Abstract

This study aims to present and discuss evaluative methods in remote teaching due to the pandemic context established by Covid-19. In particular, what is presented in the paper concerns an evaluative practice of a learning path in the Portuguese language school subject. The discussions and reflections outlined here are based on theorists in the area of school assessment and Portuguese language teaching in line with the propositions identified in the BNCC, plus Linguistic Functionalism, which subsidizes work with language and text. The results of this practice point to an evaluation method that allows students to develop more effective skills and abilities, which contribute to their actual learning, favoring an autonomous and protagonist formation at school and in life in society.

Keywords

Assessment. Remote Learning. Portuguese language.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2018*. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados Enem 2019*. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao_resultados_enem_2019.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 4. th. London/New York: Routledge, 2014.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59. (Série Ideias).

HOFFMANN, J. M. L. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 13., 2015, Pernambuco. *Anais [...]*. Pernambuco: [s.l.], 2015. 7 p. Disponível em: <http://intranet.pe.senac.br/dr/ascom/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LUCKESI, C. C. *Educação, avaliação qualitativa e inovação – II*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 30 p. (Série Documental. Textos para Discussão).

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

WIGGINS, G. À true test: toward more authentic and equitable assessment. *The Phi Delta Kappan*, v. 70, n. 9, p. 703-714, 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20404004>. Acesso em: 18 maio 2023.