

FAZENDO GÊNERO: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE LEITURA

Núbio Delanne Ferraz MAFRA

Vladimir MOREIRA

Marcelo Cristiano ACRI

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Resumo

O artigo analisa aspectos da avaliação no trabalho com a leitura em planos de aula de estagiários(as) de Letras-Português. A avaliação formativa ainda se apresenta marcadamente somativa nas práticas de leitura, fincadas em aspectos classificatórios e estruturais associados aos gêneros, gerando uma abordagem limitada dos diferentes contextos de produção. Estas práticas avaliativas de leitura expressam lacunas na formação de professores no Paraná, representadas por políticas públicas que, sob a justificativa de inovações tecnológicas, têm levado ao assujeitamento da ação docente.

Palavras-Chave: Avaliação; Estágio de Língua Portuguesa; Leitura.

DOING GENRE: PRACTICES IN READING ASSESSMENT

Abstract

In this study we analyze aspects of evaluation in reading practices in lesson plans by Portuguese Language Arts interns. Formative assessment is still markedly summative in reading practices, based on classificatory and structural aspects associated with genres, generating a limited approach to different production contexts. These reading evaluative practices show gaps in teacher education in Paraná, represented by public policies that, based on supposedly technological innovations, have led to the subjection of the teaching action.

Keywords: Evaluation; Portuguese Language Internship; Reading.

AL MODO DE GÉNEROS: PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LECTURA

Resumen

El artículo analiza aspectos de evaluación en el trabajo con la lectura en planes de clase de pasantes de Letras-Portugués. La evaluación formativa todavía se presenta, en esencia, sumativa en las prácticas de lectura, fundadas en aspectos clasificatorios y estructurales asociados a los géneros, generando un abordaje limitado de los diferentes

contextos de producción. Las referidas prácticas evaluativas de lectura indican huecos en la formación de profesores en el Paraná, representadas por políticas públicas que, basadas en innovaciones, supuestamente tecnológicas, promueven la sujeción de la acción docente.

Palabras-clave: *Evaluación; Pasantía en Lengua Portuguesa; Lectura.*

1. INTRODUÇÃO

A avaliação em sala de aula continua sendo um procedimento envolto em brumas, juntamente com tantos outros. O que se avalia quando a porta da sala se fecha? Planos de aula no estágio são intenções de ação pedagógica, mas também podem ser meros registros escritos. O papel aceita tudo ou, entre luzes e sombras, pode também nos permitir transver? Pensares e fazeres do ensino no campo da leitura já trilharam muitos caminhos e vários atalhos. Acertamos o passo com os gêneros textuais ou trilhamos o caminho revisitado do novo normal?

Buscamos refletir sobre estas e outras questões no projeto de pesquisa AVALES – Avaliação do Estágio em Língua Portuguesa, quando nos debruçamos sobre os tipos e procedimentos de avaliação, bem como as concepções de linguagem expressas nas unidades básicas de ensino presentes nessas avaliações, constantes nos planos de aulas de estagiários(as) do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Neste texto, analisamos planos cujas aulas desenvolvem a leitura e como a avaliação é concebida nas seções desses documentos. Acreditamos que as reflexões, discussões e encaminhamentos oriundos dessa pesquisa possibilitem a inserção e o fortalecimento de questões relativas à avaliação e ao estágio em língua portuguesa.

2. FUNDAMENTAÇÃO

Em cenários culturais, políticos e sociais cada vez mais voltados para a dimensão mercadológica, verificamos uma demanda crescente e preocupante por resultados quantificáveis nas avaliações. Ainda dentro de uma dimensão tradicional, que foi hegemônica até a década de 1980 (Luckesi, 2012), continuamos culpabilizando

(apenas) o(a) aluno(a) pelo insucesso. Na escola muitas vezes deixamos de avaliar efetivamente o trabalho de todos e de, neste processo, construir laços perenes e significativos com a família do(a) aluno(a) (Perrenoud, 1999).

Em contraponto a esta tendência, precisamos construir estratégias pedagógicas que partam do conteúdo como instância problematizadora que conduza a avaliações igualmente problematizadoras. Luckesi afirma que “*avaliação sem medida* (descritiva da realidade) é pura subjetividade. Por sua vez, *medida sem avaliação* é só medida (descrição da realidade)” (2012, p. 12, grifos do autor). Nestes termos, entendemos ser necessário construir problematizações que levem em conta a explicitação dos critérios e o repensar da própria avaliação, em suas dimensões subjetivas e mensuráveis.

Baseado nestas ponderações, o conceito de avaliação formativa vem se construindo ao longo das últimas décadas (Pinto; Rocha, 2011), a ponto de se instalar, ainda que muitas vezes superficialmente e com diferentes terminologias, nos discursos e planejamentos, tanto de docentes quanto de estagiários. Para além da presença nestes contextos específicos, cumpre-nos recuperar alguns pressupostos da avaliação formativa, enquanto intervenção planejada, contínua, individualizada, interativa, autoavaliativa, autorregulativa e diversificada, abrangendo a aprendizagem de diferentes domínios, além do cognitivo (Perrenoud, 1999; Grego, 2013).

Nos últimos anos, depois de muita luta, discussões sobre ensino – e também sobre avaliação, por extensão – passaram a fazer parte de alguma forma de todo o percurso curricular da licenciatura de Letras-Português da UEL e não mais apenas nos últimos anos, superando o tradicional e tão propalado modelo 3+1: 3 anos de formação nos conteúdos específicos + 1 ano de formação nos conteúdos pedagógicos (Pereira, 2000). No caso do estágio, a presença mais orgânica destas discussões representou inclusive a constituição de disciplinas para reflexões e debates coletivos entre orientador(a) e estagiários(as) sobre as demandas e desafios do campo do estágio, como importante apoio e complemento ao trabalho de orientação mais individualizado.

Mas a realidade do ensino fundamental II e médio no Paraná atualmente não dialoga com nossos avanços. Os campos de estágio da educação pública têm sido espaços de crescente assujeitamento do fazer docente, expressos na já conhecida

plataformização do ensino operada ao longo de dois mandatos do Governador Ratinho Júnior (Pasini, Silva, 2024) Entendemos “assujeitamento” como processos de controle que conformam práticas (Foucault, 1977) e restringem margens de autonomia docente, especialmente em contextos de padronização e controle via plataformas digitais, Neste contexto, obviamente, o(a) estagiário(a) se vê igualmente assujeitado(a).

Pimenta e Lima (2004) identificavam quatro tipos de estágio: (1) focado na observação e imitação dos modelos de docência; (2) centrado nas técnicas; (3) voltado para a crítica à escola; (4) direcionado à pesquisa, aliando teoria e prática. O processo de assujeitamento(a) do professor(a)/estagiário(a) que vem sendo construído diuturnamente no Paraná, praticamente tem abolido o conjunto de possibilidades de estágio identificado pelas autoras, em nome da emergência de um tipo de “estágio” expresso na mera (5) monitoria de materiais didáticos pré-produzidos por terceiros, escondidos no anonimato das plataformas educacionais de cunho pretensamente tecnológico e “moderno”. Neste contexto, o assujeitamento do(a) estagiário(a) de Letras-Português, dublê de monitor(a), muitas vezes estende-se ao plano de aula por ele(a) produzido, refletindo concepções de linguagem e ensino padronizadas e simplificadoras para o trabalho com a leitura.

Trabalhar com a leitura em sala de aula na contemporaneidade é trabalhar com a autonomia, a amplitude, a integração e a multiplicidade. Tarefa inglória quando temos estagiários que frequentemente enfrentam desafios para exercer autonomia, com lacunas naturais das suas experiências docentes ainda insipientes, aliadas às anacrônicas lacunas das licenciaturas em Letras, que lhes fazem muitas vezes ter dificuldades em estabelecer nexos e diálogos com a amplitude e a multiplicidade relevante ao trabalho com a leitura. Ironia do destino, tudo isso em tempos de avalanche informacional e tecnológica, que mais nos tem soterrado do que favorecido a construção crítica e plena do conhecimento.

Para esta difícil tarefa de formar leitores, passamos a contar a partir da década de 1990 com o apoio teórico-metodológico dos gêneros textuais, apresentados à comunidade docente pelos PCN (Brasil, 1998), tendo por base a tradição teórica de Bakhtin (1992), para quem os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciado, definidas por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa

concepção foi posteriormente desenvolvida por Bronckart (2006), que destaca a relação entre gênero, ação de linguagem e práticas sociais, e por Bazerman (2005), ao enfatizar os gêneros como formas de ação social recorrentes em comunidades discursivas específicas.

Embora não trate diretamente de educação, Miller (1984) oferece fundamentos para que o ensino de gêneros enfatize a compreensão de como os textos operam socialmente, e não apenas seu reconhecimento formal. Nesse mesmo horizonte, as distinções entre *gênero*, *tipo textual* e *sequência* são fundamentais: gêneros são práticas sociais; tipos textuais são estruturas composicionais; e sequências discursivas são modos de organizar o discurso. A confusão entre esses níveis leva à redução dos gêneros a seus aspectos estruturais — justamente a crítica constante no presente estudo.

Passados alguns anos de vasta e diversificada produção acadêmica sobre o tema e de sua marcante presença em diretrizes curriculares estaduais, a dificuldade de o professor de Português se posicionar perante a complexidade dos gêneros textuais foi conduzindo todos – secretarias de educação, escola e professores(as) – a caminhos particulares de trabalhar com os gêneros. O principal deles foi progressivamente transformá-lo, mais do que um relevante apoio, em sinônimo de trabalho com a leitura. “Embora haja um consenso de que o gênero é uma entidade complexa, é exatamente essa complexidade que dificulta uma tomada de posição quanto a abordá-lo como um objeto de ensino no contexto escolar” (Oliveira, 2010, p. 342)

Coscarelli (2007) nos lembra que o trabalho com gêneros na escola surgiu em função da necessidade de darmos destaque e relevância ao contexto, enquanto situação de produção e recepção do texto, para a sala de aula. Um gênero textual não é só forma, mas principalmente função (Marcuschi, 2002).

Nesse sentido, destacamos a importância da análise dos propósitos comunicativos dos textos, considerando não somente o conteúdo, as características estruturais/composicionais ou linguísticas, mas também a identificação dos suportes e das esferas discursivas onde são produzidos e circulam os textos. (Silva, 2023, p. 77)

Portanto, é preciso que, para além do trabalho estrutural/composicional dos gêneros textuais, o trabalho com a leitura leve em conta também esta função e dimensão contextual e discursiva no tratamento com os gêneros textuais.

3. METODOLOGIA

O projeto de pesquisa AVALES – Avaliação no Estágio de Língua Portuguesa desenvolve pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, reunindo um *corpus* de 209 planos de aulas de estagiários de Letras-Português de 2021 e 2022 para análise. A fim de buscar informações relevantes para a análise da avaliação no planejamento das aulas do estágio, foram verificados os seguintes itens em cada plano de aula, considerando a relevância e adequação da avaliação e os tipos de avaliação praticado: fonte do planejamento, unidades de Língua Portuguesa, apresentação da unidade, presença ou ausência de avaliação, tipo de avaliação, instrumento de avaliação, momento da avaliação e avaliação via Plataformas Paraná.

Vale registrar que o período analisado representou a transição para o início da plataformização da educação no Paraná, iniciada em 2022. Neste sentido, elementos característicos deste processo, apresentados ao longo deste texto, começaram a aparecer naquele ano nos planos de aula em escolas públicas dos estagiários de Letras-Português, o que não ainda não ocorria em 2021.

As unidades de Língua Portuguesa identificadas foram: leitura (83 ocorrências), análise linguística (63), produção textual (27), leitura e produção textual (18), leitura e análise linguística (13), leitura, análise linguística e produção textual (2), oralidade (1), avaliação e produção textual (1) e ausência de unidade de LP (1). Para este trabalho, analisamos a unidade **leitura** e como ela se apresenta.

Os planos de aula analisados são apresentados com a numeração, seguida das iniciais do nome do(a) estagiário(a). No caso de planos de aula produzidos em dupla ou trios, os(as) demais estagiários(as) também são identificados por estas letras, separadas por barras.

Dos 83 planos de aula que tratam do trabalho com a prática de leitura, foram selecionados planos de 8 estagiários, considerando-se a ocorrência de informações relevantes para análise. Os planos não apresentados nesse recorte não trazem informações diferentes e que mereçam comentários. Os oito planos selecionados não foram escolhidos por representatividade estatística nem por recorrência dos gêneros trabalhados, mas porque apresentavam situações avaliativas particularmente relevantes, seja pela presença de inconsistências, seja pela explicitação de procedimentos avaliativos distintos ou problemáticos.

Assim, os gêneros contemplados — romance, cordel, rap, anúncio publicitário, contos e texto didático-científico — não refletem a frequência geral dos gêneros no corpus, mas foram escolhidos intencionalmente por oferecerem material analítico qualificado sobre os modos como estagiários concebem avaliação no trabalho com leitura.

Analizamos planos de aula cuja proposta de trabalho seja o desenvolvimento e, principalmente, a avaliação da prática da leitura. Nos documentos, buscamos marcas e características da avaliação realizada durante o processo de ensino, relacionando-a com os objetivos e a metodologia propostos. A fim de organizar e apresentar informações mais claras e objetivas sobre os planos de aula, apresentamos o quadro a seguir, com informações retiradas de forma literal dos documentos.

Plano	Conteúdos	Objetivos
03_JM	Tipos e gêneros textuais	Compreender o conceito teórico referente aos tipos textuais. Reconhecer as manifestações das variadas tipologias nas atividades de comunicação. Entender a constituição de um gênero textual mediante questões (inter)tipológicas. Associar os conhecimentos teóricos sobre tipologias e gêneros às propostas de vestibulares.
04_JM	Tipos e gêneros textuais	Compreender o conceito teórico referente aos tipos textuais. Reconhecer as manifestações das variadas tipologias nas atividades de comunicação. Entender a constituição de um gênero textual mediante questões (inter)tipológicas. Associar os conhecimentos teóricos sobre tipologias e gêneros às propostas de vestibulares.
12_BE	Gênero romance	Compreender o gênero.

		Identificar suas características por meio da leitura de diferentes textos. Saber distinguir diferentes tipos de romance com a leitura de fragmentos.
17_AS/BT	Gêneros cordel e rap	Compreender a origem e as principais características do gênero literário cordel, percebendo as suas formas de manifestação. Ler e interpretar cordéis e raps, comparando e identificando os seus aspectos composicionais.
117_JM	Texto dissertativo argumentativo	Conhecer a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Relacionar as tipologias referentes ao eixo do dissertar e do argumentar ao gênero abordado. Analisar formas de propostas de redações de vestibulares, considerando textos de apoio, enunciados e seus respectivos comandos.
34_AS/BT	Gênero anúncio publicitário	Compreender, inicialmente, os elementos que constituem o gênero discursivo anúncio publicitário. Identificar as variações do gênero textual anúncio publicitário, levando em conta seus objetivos e suportes. Identificar as características do gênero textual anúncio publicitário, levando em conta os seus objetivos, público-alvo e suportes.
10_FS	Texto didático-científico	Conhecer a importância da pesquisa científica no Brasil. Diferenciar artigo científico de texto didático-científico. Conhecer a estrutura do gênero didático-científico. Entender a importância da voz de autoridade para um texto didático-científico.
75_CS	Conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan	Realizar a leitura coletiva do conto de Dalton Trevisan. Interpretar e induzir o desenvolvimento da ação ao longo do texto. Localizar o conflito gerador da ação dessa narrativa. Debater acerca das impressões geradas ao longo da leitura. Promover o contato com um autor paranaense.
76_CS	Contos “Os dois velhinhos” (Dalton Trevisan) e “O sapateiro e os gnomos” (Irmãos Grimm)	Realizar a leitura coletiva do conto de Dalton Trevisan. Interpretar o induzir o desenvolvimento da ação ao longo do texto. Localizar o conflito gerador da ação nessa narrativa. Debater acerca das impressões geradas ao longo da leitura. Promover o contato com autores e obras brasileiras.
77_CS	Conto sobre sustentabilidade ambiental	Orientar os alunos durante a produção ambiental, fazendo com que relacionem seus textos com os contos lidos previamente, reconhecendo os pontos principais na estrutura de um conto.

Quadro 1: Planos de aula.

Fonte: Os autores.

A fim de evidenciar como a avaliação se apresenta nos planos, expomos, no Quadro 2, o tipo de avaliação planejado, os procedimentos previstos, os instrumentos utilizados, o momento da avaliação em relação à aula e os problemas identificados durante nossa análise:

Plano	Tipo de avaliação declarada	Procedimentos previstos	Instrumentos	Momento da avaliação	Problemas identificados
03_JM	Formativa	Monitoramento do desempenho dos alunos em processos de participação	Perguntas orais	durante a aula	Não proposta de atividades
04_JM	Formativa	Monitoramento do desempenho dos alunos em processos de participação	Perguntas orais	durante a aula	Não há proposta de atividades
12_BE	Não consta	Leitura de fragmentos de romances de diversos tipos	Perguntas orais	Início e final da aula	O plano não apresenta o item "avaliação"
17_AS/BT	Formativa	Leitura de texto e exposição do professor sobre o gênero	Participação e diálogo dos alunos a partir de questões orientadas	Durante a aula	Não prevê a elaboração de um texto escrito
117_JM	Formativa	Exposição de temas de redação de vestibulares. Estudo da estrutura do gênero.	Participação oral dos alunos	Durante a aula	A avaliação aparece para construir o conteúdo apenas
34_AS/BT	Formativa	Proposta de atividades de leitura de anúncios publicitários	Discussão com os alunos	Durante a aula	O instrumento de avaliação não tem um rigor procedimental
10_FS	Diagnóstica	Monitoramento da participação do aluno	Perguntas orais	Final da aula	O plano não apresenta o item "avaliação"
75_CS	Formativa	Participação dos alunos durante a aula. Preenchimento da ficha de leitura.	Ficha de leitura	Durante e no final da aula	Há desconexão entre o planejamento e a prática
76_CS	Formativa	Participação dos alunos durante a aula. Preenchimento da ficha de leitura.	Ficha de leitura	Durante e no final da aula	Há desconexão entre o planejamento e a prática
77_CS	Formativa	Utilização da Plataforma Redação Paraná	Produção de texto: conto	Durante e no final da aula	A avaliação deveria ser o resultado da produção escrita, e não a proposta de produção.

Quadro 2: Avaliação nos planos de aula.

Fonte: Os autores.

Estruturamos nossa análise em duas seções. Na próxima seção, procuraremos contemplar os aspectos comuns dos processos avaliativos em leitura. Na seção seguinte, destacaremos tópicos específicos destes processos, elencados pela importância na análise dos aspectos de linguagem e avaliação, não obstante a sua menor ocorrência quantitativa.

Dentre os aspectos comuns, contemplaremos: **avaliação não explicitada ou insuficiente, avaliação contínua e formativa com lacunas na sua implementação, avaliação baseada em observação de participação e avaliação com mudança da observação para a prática.** Os tópicos específicos elencados serão: **comparação entre gêneros, reescrita de textos e fichas de análise descritiva.**

4. DESCAMINHOS EM COMUM DAS AVALIAÇÕES FORMATIVAS EM LEITURA

Em relação à **avaliação não explicitada ou insuficiente**, no plano de aula 12_BE, a avaliação não é explicitada no planejamento e a aula prevê incentivação por meio de questionamento sobre o gênero literário romance:

IV - Estratégias:

a. Iniciar a aula com a indagação: “O que é Romance?”. Sabendo que os alunos estão estudando o gênero há algum tempo, espera-se que eles comentem um pouco sobre o que sabem. (5 minutos)” e

f. Uma proposta de produção de texto: “Apresentar nova atividade aos alunos: a produção de um texto para a Redação Paraná. (será desenvolvida em outro dia, pela professora regente)”

Em 10_FS, não há indicação de avaliação. Destaca-se também que, na seção “objetivos”, o primeiro objetivo apresentado não tem relação com a prática de leitura, pois se apresenta de forma muito ampla e destacada da prática de ensino de leitura em si: “II – Objetivos: compreender a importância da pesquisa científica no Brasil;”

77_CS propõe uma avaliação por meio da produção de um texto, no entanto, a avaliação deveria ser o resultado da produção escrita e não a proposta de produção a ser feita na biblioteca. “IV. Avaliação: Realização da produção textual.”

A **avaliação contínua e formativa, com lacunas na implementação**, pode ser evidenciada nos planos seguintes, a começar por uma sequência de oito aulas com a prática de leitura de textos pertencentes aos gêneros cordel e rap, apresentada pelo plano 17_AS/BT. Nele, a avaliação proposta é contínua e formativa: “V. Avaliação: a avaliação será contínua e formativa, por meio da participação e diálogos dos alunos, bem como questões interpretativas sobre o que é discutido em cada aula”; mas aparentemente se limita a perguntas durante a aula para verificar a compreensão dos alunos, sem um rigor procedimental. Destaca-se o fato de a avaliação prescindir da participação dos alunos e apresentar-se por meio de questões interpretativas sobre o que se espera discutir na aula. Entretanto, é evidente a forte influência do trabalho com o gênero, sobretudo, com objetivo de conhecer e saber identificar suas características. O que é sugerido como avaliação, por sua vez, parece ser apenas incentivação da aula e, no seu percurso, apenas verificação da compreensão dos alunos acerca do que é falado.

A proposta de avaliação do plano 117_AM também é apresentada como contínua e formativa, com participação e diálogo dos alunos e questionamentos interpretativos:

Avaliação: Formativa: será constantemente monitorado o desempenho dos alunos em processos de participação, considerando momentos de fala e de silêncio, procurando reconhecer seus níveis de compreensão e estando disposto a tirar eventuais dúvidas e a alterar ritmos da aula para conduzir eficientemente o rumo da aula.

Explicita-se que os alunos realizaram anteriormente a escrita de um artigo de opinião e, a partir de suas respostas para perguntas sobre a argumentação nesse gênero, seria elaborada a definição de argumento e a descrição do gênero. Percebe-se que a avaliação está diluída na aula e se faz presente com a finalidade de construir o conteúdo apenas. Os questionamentos que seriam feitos tinham como função ir da prática (a produção realizada pelos alunos) para a teoria (a explicação do conteúdo), sem a utilização de instrumentos avaliativos concretos.

O plano 34_AS/BT propõe promover a participação dos alunos, com diálogo e envolvimento, caracterizando-a, assim, como contínua e formativa. Objetiva-se conhecer o gênero e suas características e expor informações acerca disso e, voltando ao texto selecionado para leitura, fazer perguntas que orientem os alunos em direção ao conhecimento do gênero em relação às suas características: *“Avaliação: a avaliação será contínua e formativa, por meio da participação, diálogos e do envolvimento dos alunos nas atividades propostas, considerando as questões interpretativas e a percepção do caráter crítico da esfera publicitária”*.

A avaliação é planejada por meio de perguntas feitas durante a aula, mas não há planejamento dessas perguntas nem rigor procedimental. Parece haver uma ideia de que avaliação contínua é tão-somente fazer perguntas para um ou outro aluno responder a partir do que é perguntado – o que parece ser somente incentivação ou apenas verificação da atenção do aluno e de sua compreensão sobre o que se fala.

Em outros planos, observamos a presença de **avaliação baseada em observação de participação**, como em 03_JM e 04_JM, que demonstram a realização de avaliação formativa, destacando-se que

será constantemente monitorado o desempenho dos alunos em processos de participação, considerando momentos de fala e de silêncio, procurando reconhecer seus níveis de compreensão e estando disposto a tirar eventuais dúvidas e a alterar ritmos da aula para conduzir eficientemente o rumo da aula.

No entanto, não há atividades concretas ou organização prévia que sustentem essa forma de avaliação. A avaliação formativa proposta no plano de aula foi somente em nível de observação de participação dos alunos. Se não há uma organização prévia como um roteiro de discussão e nem, posteriormente, como uma “rubrica” de questões que farão parte do processo avaliativo, ela fará parte somente da avaliação pontual dos alunos. Ao elaborar uma aula participativa, não se pode chamar de avaliação e muito menos de avaliação formativa. A transformação de uma aula participativa em formativa implica organização prévia do processo. A avaliação formativa exige uma visão contínua e integrada do aprendizado, onde o professor e o aluno estão em diálogo constante sobre o progresso discente. O professor deve estar atento não apenas aos resultados

finais, mas também às interações, questionamentos e dúvidas levantadas ao longo da aula. Dessa forma, a aula participativa torna-se um espaço de construção ativa do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento das competências pretendidas.

Finalmente, uma **avaliação prática, com mudança da observação para a prática**, é a que se propõe nos planos 75_CS e 76_CS é o acompanhamento da leitura e a participação em um debate. Busca-se realizar o *“acompanhamento da leitura”*, com *“participação do debate com comentários construtivos”* e por meio de *“preenchimento da ficha de análise descritiva”*. A mudança para a produção textual em sala de aula indica uma tentativa de tornar a avaliação mais prática, mas ocorre uma desconexão entre o planejamento e a prática.

Essa abordagem pode ser considerada uma avaliação formativa, desde que haja uma orientação para a finalidade das anotações das informações nas fichas. A avaliação formativa foca no acompanhamento contínuo do aprendizado dos alunos, permitindo ajustes no processo de ensino e proporcionando *feedback* para que os estudantes possam melhorar seu desempenho. Se orientados para a retomada e sobre como utilizar as anotações nas fichas, as atividades de preenchimento de fichas e o acompanhamento dos comentários dos alunos podem ser consideradas exemplos de como essa avaliação pode ser implementada, pois permitem identificar progressos e dificuldades ao longo do processo.

Em resumo, percebemos que, embora os gêneros propostos orientem parte das atividades, é sobretudo a postura e a concepção avaliativa do docente (ou estagiário) que determina como a avaliação se materializa na prática — muitas vezes de forma insuficiente ou desconexa. A avaliação precisa ser mais bem estruturada, com maior articulação entre o trabalho com os gêneros e os critérios avaliativos, sobretudo, para que não se atenha aos seus aspectos estruturais. Para que a avaliação formativa seja realmente eficaz, é necessário organizar previamente a aula com roteiro e critérios de avaliação que permitam que ela seja feita de forma contínua, focada no acompanhamento dos processos de compreensão e produção dos alunos.

5. GÊNEROS, REESCRITAS E FICHAS NOS PROCESSOS AVALIATIVOS

Diferentemente dos outros, o plano 12_BE apresenta uma proposta que busca incentivar os alunos a refletirem sobre o que já sabem sobre os tipos de romance. Propõe-se a exposição de informações sobre o gênero literário e a escrita de um texto baseado na aula. Feito isso, apresentam-se alguns tipos de romance, com a realização de leitura e atividade de escrita de um texto *“a partir”* da aula, o que deverá ser realizado em outro momento, pela professora-regente.

Por sua vez, o plano 17_AS/BT inclui uma proposta única de comparar as estruturas dos gêneros cordel e rap. Com a apresentação do gênero cordel, são expostas as suas características, com foco em sua estrutura. Na metodologia, evidencia-se a realização de leitura de cordéis para identificar nos textos as características que foram apresentadas.

Nesse plano, destaca-se o fato de haver indicação de avaliação, que se caracteriza como contínua e formativa, por meio da participação dos alunos e de questões interpretativas sobre o que se discute na aula: *“V. Avaliação: A avaliação será contínua e formativa, por meio da participação e diálogos dos alunos, bem como questões interpretativas sobre o que é discutido em cada aula”*. No entanto, é evidente a forte influência do trabalho com o gênero, sobretudo, com objetivo de conhecer e saber identificar suas características.

Em outro momento do planejamento, a proposta é de leitura de texto pertencente ao gênero rap, com objetivo de realizar comparação de sua estrutura composicional com a do gênero cordel. A seção avaliação se apresenta igual à aula anterior, porém, afirma-se que será realizada a reescrita de um texto do gênero cordel ou rap (solicitada na aula anterior, antes do trabalho com esse gênero).

As aulas seguintes se apresentam como aulas em que há continuidade da leitura de textos desses gêneros. Nelas, não há explicitação de informações diferentes sobre o ensino de leitura e sua avaliação. Percebe-se que o enfoque está no gênero e em sua estrutura. O uso da reescrita de textos desses gêneros também é uma característica própria desse planejamento.

Como já apontado na fundamentação, Coscarelli (2007) destaca a ideia de que o trabalho com gêneros textuais na escola surge como uma necessidade de integrar e valorizar o contexto de produção e recepção do texto. Esse foco no contexto coloca o trabalho com o gênero textual como algo que vai além da forma, sendo uma questão de função, como comentado por Marcuschi (2002). Ao analisarmos o plano 17_AS/BT, verificamos que, além de Coscarelli (2007) e Marcuschi (2002), as observações de Silva (2023) são pertinentes, pois demonstram que, para além das análises das características estruturais, a compreensão dos gêneros textuais precisa ser direcionada para a sua função no contexto de produção e circulação, ou seja, os alunos precisam conhecer não somente a forma dos gêneros, mas compreender sua relevância e aplicação nos diferentes contextos do seu dia a dia.

Os planos 75_CS e 76_CS propõem o uso de fichas de análise descritiva como parte da avaliação, envolvendo não apenas a observação, mas também um acompanhamento mais formal do progresso dos alunos. É possível uma avaliação de processo quando o professor fornece ao aluno um indicativo de que há informações sendo analisadas e avaliadas, seja por meio de perguntas concretas ou questionamentos esparsos durante a aula, a avaliação possível, quando se propõe avaliar a participação no debate, é apenas a avaliação do conjunto, visto que se torna difícil avaliar as individualidades, tendo em vista que muitas vezes nem é falta de informação, mas outros fatores que impedem a participação ativa em um debate, como timidez, traumas, etc.

Na prática, além do preenchimento de ficha, a professora propôs uma produção textual em sala de aula mesmo, mudando a avaliação de observação das atividades para uma atividade prática. Observa-se que pode haver uma desconexão entre planejamento e prática: em alguns casos, o que está previsto no plano de aula não é efetivamente implementado na prática. A mudança de avaliação observacional para atividades práticas, por exemplo, pode indicar uma falta de consistência entre o planejamento e a execução.

Esses casos evidenciados aqui, tanto em relação ao que é coincidente nos planejamentos quanto àquilo que se destaca em alguns planos, demonstram como a

avaliação é prevista (e concebida) pelos sujeitos que os produziram e como a avaliação formativa e contínua é mal compreendida em relação a como emerge no processo de ensino de leitura. A seguir, nas considerações finais, esse fato é mais bem explicado e busca-se evidenciar o que pode ser o causador disso.

Por fim, nesses planejamentos, a questão dos gêneros é central no desenvolvimento das aulas, servindo como ponto de partida para a construção de atividades de leitura, escrita e reescrita. No entanto, a avaliação proposta neles nem sempre é coerente ou rigorosa o suficiente para garantir que os alunos desenvolvam plenamente suas habilidades em relação ao que é trabalhado. O uso de gêneros como romance, cordel e rap demonstra uma preocupação em diversificar o ensino e incluir gêneros populares e literários, mas as práticas avaliativas carecem de um acompanhamento sistemático e de critérios explícitos que garantam que os alunos estejam, de fato, compreendendo e dominando as suas particularidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa no trabalho com a leitura deve ser uma *intervenção planejada* durante o processo de ensino. Porém, a análise dos planos de aula produzidos pelos(as) estagiários(as) sugerem que isto não ocorre, pois os planos não explicitam os questionamentos a serem feitos sobre o conteúdo das aulas. Como expusemos ao longo do texto, tudo parece acontecer de forma intuitiva, seguindo o andamento da aula e outras percepções: o que os alunos falam, seu envolvimento, os acontecimentos. Esse aspecto intuitivo, porém, promove uma ação coletiva, não individualizada e com objetivo de contribuir para a aprendizagem de cada aluno. Tampouco há feedback para os alunos em relação à sua aprendizagem em leitura – o que pode ser bastante difícil, visto a forma como ocorre, pois não há registro nos planos de aula desse processo avaliativo.

A avaliação formativa pretendida nos planos não contempla etapas ou habilidades de leitura que poderiam ser desenvolvidas com os alunos por meio de instrumentos avaliativos e formativos, assim como não é possível verificar a aprendizagem. Aparentemente, a avaliação, que deveria ser formativa, apresenta-se

como avaliação somativa, ou seja, como um instrumento de medição da aprendizagem no final do desenvolvimento da prática de leitura.

Concomitantemente, esta avaliação não é trabalhada de forma a promover mudanças no planejamento a fim de se chegar à efetiva aprendizagem do conteúdo e apropriação das habilidades de leitura, como deveria acontecer em um instrumento efetivamente formativo.

A valorização conceitual dos contextos de produção, expressa no enfoque dos gêneros textuais, aposta numa melhoria qualitativa do trabalho com a leitura em sala de aula, para além das abordagens clássicas de “compreensão e interpretação” dos textos. Porém, os planos de aula analisados demonstram que atividades compreensivas e interpretativas têm sido deixadas de lado, em nome da novidade teórico-metodológica da vez, turbinada por segmentos acadêmicos e políticas educacionais, de procedimentos em leitura associados de forma direta e inequívoca ao trabalho com gêneros textuais, pinçados apenas em seus aspectos estruturais e classificatórios.

Em tempos de plataformação no Paraná, planos de aula do estágio de Letras-Português refletem deveres incompletos da formação, tanto em relação às concepções de linguagem quanto ao lugar da avaliação, dentre outros fatores. A abordagem limitada dos gêneros busca suceder a gramática como a “salvação” na formação de leitores e produtores de texto. Ainda imersos na avaliação somativa, reproduzimos discursos formativos modernos, mesmo que equivocados e às suas margens. Subordinados ao planejamento das plataformas, professores veem-se assujeitados em relação ao seu ofício, assujeitamento que reverbera nos(as) estagiários(as), refletindo nos seus planos de aula e lançando desafios à formação de professores.

Entre linguagens e avaliações, aos trancos e barrancos da leitura, seguimos fazendo gênero.

REFERÊNCIAS

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

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas On Line**, Juiz de Fora. n. 2, p. 78-86, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos**. v. 3, São Paulo: Unesp/Vunesp, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, avaliação qualitativa e inovação – II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151-167, 1984.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da educação no Estado do Paraná: caminhos para a padronização do trabalho pedagógico. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 43, p. 18-29, abr.-jun., 2024.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. São Paulo: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Rosângela de Oliveira; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 553-576, set./dez. 2011.

SILVA, Alison Douglas Lima da. **Práticas de letramentos, gêneros textuais e ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Núbio Delanne Ferraz MAFRA

Doutor em Educação pela Unicamp (2007), com Estágio Pós-Doutoral em Estudos Linguísticos na UFMG (2013). É professor associado do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Especialização em Língua Portuguesa e na Licenciatura em Letras/Português. Tem experiência acadêmica na área de Linguística Aplicada, abordando principalmente os seguintes temas: multiletramentos, ensino de língua portuguesa e formação de professores.

Vladimir MOREIRA

Doutor em Semiótica e Linguística Geral pela USP (2002). É professor associado do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL, com atuação na Especialização em Língua Portuguesa e na Licenciatura em Letras/Português. Foi

coordenador institucional do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) e atualmente é coordenador de área de gestão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Marcelo Cristiano ACRI

Mestre em Estudos da Linguagem pela UEL (2013). É doutorando em Estudos da Linguagem na UEL e professor de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Cívico-Militar Prof. Francisco Villanueva, na cidade de Rolândia (PR). Tem experiência acadêmica na área de Linguística Aplicada, abordando principalmente os seguintes temas: ensino de produção de texto em Língua Portuguesa, letramento digital, multiletramentos e formação de professores.

Recebido em 20. dezembro.2025

Aceito em 21. fevereiro.2026