

MÉTODOS AVALIATIVOS PARA A APRENDIZAGEM NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA SOCIOINTERACIONISTA: A PROVA ESCRITA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lucas Cesar de Oliveira *
Marcelo Liparini Vieira **
Raimunda de Fátima Neves Coêlho ***

Resumo: Neste artigo, objetiva-se discutir a eficácia do trabalho com a *prova escrita* sob o viés do Construtivismo Sociointeracionismo nos Anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, adota-se um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. Os resultados apontaram para o fato de que, em relação à *prova* tradicional, a construção de conhecimentos é bastante limitada, e que a *prova* construtivista sociointeracionista é um método avaliativo produtivo que auxilia no desenvolvimento sociocognitivo do discente. Sendo assim, ressalta-se que o ato de avaliar deve levar em consideração todos os segmentos da instituição escolar, observando quais foram os objetivos propostos e quais deles foram alcançados, distanciando-se da ideia quantitativa extrema de classificação, principalmente quando lida-se com a *prova escrita*.

Palavras-chave: Construtivismo Sociointeracionismo. Métodos Avaliativos. *Prova Escrita*. Língua Portuguesa.

EVALUATION METHODS FOR SCHOOL LEARNING FROM THE CONSTRUCTIVISM AND SOCIOINTERACTIONISM PERSPECTIVE: THE WRITTEN TEST IN THE PORTUGUESE LANGUAGE DISCIPLINE

Abstract: This article aims to discuss the effectiveness of the work with the *written test* under the bias of Constructivism and Sociointeractionism in the Middle School in the discipline of Portuguese Language. To this end, it is adopted, as methodological procedure, a bibliographic study of qualitative approach. The results pointed to the fact that, in relation to the traditional *test*, the construction of knowledge is quite limited, and that the sociointeractionist constructivist *test* is a productive evaluative method that helps in the socio-cognitive development of the student. Thus, it is emphasized that the act of evaluating must take into account all segments of the school institution, noting which were the proposed objectives and which were achieved, distancing itself from the extreme quantitative idea of classification, especially when dealing with the *written test*.

Keywords: Constructivism and Sociointeractionism. Evaluation Methods. *Written Test*. Portuguese Language.

Introdução

Em todas as fases da vida, somos constantemente avaliados por outros indivíduos, tendo em vista que esse é um processo característico da coletividade. Tais avaliações encontram-se presentes desde a época da escola, local onde, como alunos, começamos a ser expostos a práticas metodológicas que implicam em uma observação sobre o nosso desempenho em uma determinada disciplina, bem como

em uma análise do percurso processual de ensino-aprendizagem. Mas o que categorizaria uma avaliação escolar? Como professores, qual a visão que temos dela atualmente? Qual seria a melhor forma de avaliar um discente nesse contexto? A partir de indagações como essas, abordaremos questões relativas aos métodos avaliativos na escola, debruçando-nos sobre o instrumento da *prova escrita*, avaliação utilizada, geralmente, de forma tradicional, o que acarreta controvérsias quanto a efetividade do seu uso como um recurso avaliativo.

Não é de hoje que temos a noção da necessidade do aprendiz, através de avaliações, ser incitado a pensar, a formular hipóteses, a procurar soluções, a estruturar respostas coerentes para, enfim, atingir o conhecimento específico, como preconizam, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Entretanto, essas atividades reflexivas acabam não se efetivando em métodos tradicionais, como a *prova escrita* tradicional que, por sua vez, não considera o sujeito no desenvolvimento da aprendizagem, possuindo, muitas vezes, apenas o objetivo de se obter uma nota definidora daquilo que o aluno *sabe* e o que *não sabe*. Tal modelo de avaliação caracteriza-se pela valorização da *decoreba*, e não pela verificação do progresso do estudante em relação aos conhecimentos adquiridos.

Por essa razão, há uma necessidade de reestruturação e reformulação do instrumento em questão no intuito de não o enxergarmos mais como um inimigo, mas como um aliado nos moldes de uma avaliação produtiva que auxiliará, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo do aluno em um ambiente escolar. Logo, é essencialmente relevante o estudo e o aprofundamento desse método da *prova escrita* em uma perspectiva construtivista sociointeracionista, que muda o foco extremo do método para o próprio aluno, identificando sua evolução individual, através da sua cognição e interação social.

Nesse sentido, como objetivo geral desta pesquisa, procuramos discutir a eficácia do trabalho com a *prova escrita* sob o viés do Construtivismo Sociointeracionismo nos Anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. Como objetivos específicos, pretendemos: a) compreender a relação entre o Construtivismo de Piaget e o Sociointeracionismo de Vygotsky; b) contrastar os métodos avaliativos em sala de aula com foco na ferramenta da *prova escrita*; c)

diferenciar uma *prova* tradicional de uma *prova* construtivista sociointeracionista mediante exemplos aplicados.

Para alcançarmos os objetivos propostos, adotamos, como procedimentos metodológicos, um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. Como base teórica, além de utilizarmos essencialmente Piaget (1990) e Vygotsky (1988), fundamentamo-nos também em Bock, Furtado e Teixeira (1990), Fossile (2010) e Moretto (2010), que explicam as relações entre as teorias desses estudiosos com o instrumento da *prova escrita* para um ensino eficaz e produtivo no contexto escolar, entre outros autores.

Sendo assim, para fins de cunho organizacional, além desta introdução e das considerações finais, este trabalho encontra-se dividido em três tópicos principais: 1) o primeiro aprofunda as duas teorias (Construtivismo e Sociointeracionismo) e as suas relações com o processo de ensino-aprendizagem; 2) o segundo reflete sobre os métodos avaliativos, especificamente a *prova escrita*; 3) o terceiro aplica um exemplar do instrumento conectado ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1 Construtivismo e Sociointeracionismo: o desenvolvimento da aprendizagem

No âmbito escolar, em uma perspectiva contemporânea, o aluno é o elemento principal das práticas pedagógicas, configurando-se como o protagonista das situações didáticas. Esse indivíduo, como aprendiz, está em constante transformação, mudança esta que é observada por professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais e até mesmo por estudiosos da área da Educação. Nesse sentido, o foco do processo de ensino-aprendizagem recai sobre ele no que diz respeito ao avanço do seu desenvolvimento cognitivo. À vista disso, no processo em questão, regularmente observado, estudado e analisado, muitas particularidades acontecem de acordo com a maneira em que o discente se apropria da aprendizagem, que, segundo os cognitivistas, é o processamento de organização e inserção das coisas à estrutura cognitiva (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Em relação ao Cognitivismo, abordagem teórica sobre o entendimento da mente, a Cognição configura-se como o processo em que os significados possuem

uma origem. O ser humano, por exemplo, sempre fornece significados para as coisas do mundo ao seu redor, e tais significados, como frisam Moreira e Masini (2006, p. 3), funcionam como “[...] pontos de partida para a atribuição de outros significados”, já que, de primeiros significados de origem, derivam-se outros tantos. Assim, o Cognitivismo mantém o foco em como compreendemos, fazemos relações, armazenamos e utilizamos esses conhecimentos na nossa mente.

Dessarte, a partir da linha teórica cognitivista, surgem vários estudos capazes de mostrar relações do desenvolvimento da aprendizagem de sujeitos que estão, sobretudo, na fase escolar. Dentre eles, podemos revisitar e considerar o Construtivismo de Piaget (1990) e o Sociointeracionismo de Vygotsky (1988) que, consoante Bock, Furtado e Teixeira (1999), apesar de se mostrarem teorias antigas na Psicologia, foram primordiais na produção da estudiosa Emília Ferreiro, psicóloga e pedagoga argentina conhecida no Brasil por sua obra *A Psicogênese da língua escrita*, estudo que trata do processo de Alfabetização em uma perspectiva piagetiana, sendo referência em várias formas de entendimento da mente humana e das relações de aprendizado do aluno na escola.

Essas duas teorias, apesar de suas particularidades, possuem muitas semelhanças no que diz respeito à *interação*. Tanto Piaget quanto Vygotsky são interacionistas, ou seja, consideram as relações entre o sujeito e o meio em que ele vive. A diferença, contudo, está no fato de que Piaget prioriza um elemento (o sujeito) e Vygotsky outro (a interação com o meio), pois:

[...] Piaget apresenta uma tendência hiperconstrutivista em sua teoria, com ênfase no papel estruturante do **sujeito**. Maturação, experiências físicas, transmissões sociais e culturais e equilíbrio são fatores desenvolvidos na teoria de Piaget. Vygotsky, por outro lado, enfatiza o aspecto **interacionista**, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que têm origem as funções mentais superiores. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 110, grifos nossos).

Em conformidade com as pesquisadoras, no Construtivismo, há a presença da dimensão interacionista, mas o foco centra-se na interação do sujeito com o objeto, além de não ser muito clara a função da interação social no processo de construção do conhecimento. Quanto ao Sociointeracionismo, percebemos, também,

a presença do aspecto construtivista, pois explica-se o surgimento de mudanças no desenvolvimento interno. Todavia, possuímos, nesta última teoria, apenas esboços que precisam de um aprofundamento maior na explicação desses mecanismos. Por esse ângulo, para Piaget, o conhecimento é construído de dentro pra fora, enquanto que, para Vygostky, de fora para dentro. Logo, considerando essas semelhanças e divergências, uma teoria complementa a outra.

Na conjuntura educacional da aprendizagem, essas discussões sobre as duas correntes são extremamente válidas por auxiliar na percepção de como podemos mediar e planejar ações em prol do desenvolvimento dos conhecimentos do educando. Nessa ótica, Fossile revela que:

Essas duas teorias podem prover informações sobre determinados conceitos que poderão ser utilizados e, até mesmo, empregados como base para que um educador possa fundamentar sua prática pedagógica e, dessa maneira, incentivar o aluno para o desenvolvimento cognitivo e para o processamento da aprendizagem de forma adequada. (FOSSILE, 2010, p. 105-106).

Conseqüentemente, mediante essas contribuições, o professor poderá rever suas práticas pedagógicas, verificando com mais cautela a forma como os alunos estão adquirindo conhecimento, mantendo o foco nesses sujeitos e em suas aprendizagens diárias de acordo com as suas necessidades e especificidades. Posto isso, vejamos, nos próximos subtópicos, as duas teorias de forma individual, para compreendermos como cada um dos teóricos aborda a questão cognitiva do indivíduo e o papel da interação na relação deste com o meio.

1.1 O Construtivismo de Piaget

Jean Piaget (1896-1980), ao longo de seus estudos e pesquisas, elaborou uma teoria sobre os mecanismos cognitivos, tentando explicar como se dá a construção do conhecimento e o desenvolvimento da inteligência. Essa teoria, conhecida como *epistemologia genética*, postula que o conhecimento não é inerente ao sujeito, além de não surgir apenas das experiências que nos cercam, mas desenvolvido através de uma interação com o meio a partir de estruturas existentes

no próprio sujeito (PIAGET, 1990). Dessa forma, obtemos conhecimentos por meio da dependência, sobretudo, dessas estruturas cognitivas.

Diante dessa visão, apesar de não mostrar um interesse exclusivamente educacional, como afirma Fossile (2010), o teórico acabou sendo referência nas teorias pedagógicas pelo fato de seus estudos apresentarem contribuições para o entendimento de questões relativas à Educação, como o desenvolvimento cognitivo infantil. Assim, segundo a autora, existem quatro fatores fundamentais que Piaget considera nesse processo, a saber:

1) Fator biológico: é um fator que está relacionado ao crescimento orgânico e à maturação do sistema nervoso. **2) Fator de experiências e de exercícios:** este fator é obtido na ação da criança sobre os objetos. **3) Fator de interações sociais:** é um fator que se desenvolve por meio da linguagem e da educação. **4) Fator de equilíbrio das ações:** é um fator que está relacionado à questão da adaptação ao meio e/ou às situações (FOSSILE, 2010, p. 106, grifos da autora).

Os quatro processos em questão são tidos como responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança, estando relacionados aos estágios que constroem determinadas estruturas mentais em formas de sequências. Para Piaget, esse desenvolvimento, que possui um caráter sequencial, é um processo intrínseco a todo ser humano, já que sempre percorremos tais fases durante o nosso crescimento (RIES, 2007).

Nesse contexto, tais estágios articulam-se em: *a) sensório-motor* (de 0 a 2 anos de idade), em que a criança possui uma inteligência prática, agindo no mundo através da percepção e dos sentidos, sem envolver representações mentais ou pensamentos; *b) pré-operatório* (de 02 a 07 anos de idade), quando ela começa a formar imagens na mente (representações simbólicas das coisas), não dependendo apenas das sensações e movimentos, como uma ação interiorizada; *c) as operações concretas* (de 07 a 11 ou 12 anos de idade), em que ela pensa de forma mais lógica, só que baseada na sua realidade, no cotidiano; *d) as operações formais* (de 11 ou 12 anos de idade em diante), quando a criança não age e pensa apenas pela lógica no plano real, mas também no plano das ideias, podendo formular hipóteses (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Tendo em vista esses estágios, a inteligência, para Piaget (1990), é vista como uma adaptação, pois o processo dela é ancorado numa relação entre o que ele chama de *assimilação*, quando o sujeito interpreta alguma coisa ao seu redor, e *acomodação*, quando ele, além de interpretar essa coisa, entende-a e a modifica, entrando em um estado de *equilíbrio*, que é a solução da interpretação e a modificação nesse meio em que o indivíduo se encontra.

Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento intelectual resulta da construção de um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação, o que propicia o aparecimento de novas estruturas mentais. Isso é um processo em evolução” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 127). Sendo assim, pela forma como Piaget enxerga a construção do conhecimento, focando na questão biológica interna do sujeito e na sua relação com o meio, a sua teoria é conhecida e denominada como Construtivismo.

1.2 O Sociointeracionismo de Vygotsky

Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934) postula que a assimilação de conhecimentos por parte do indivíduo, no que diz respeito a questões histórico-sociais, tem uma influência no desenvolvimento cognitivo da criança desde quando ela nasce (FOSSILE, 2010). Dessa forma, na visão do teórico, esse conhecimento é internalizado e transformado através da interação. Sendo assim, a forma como organizamos o pensamento não é determinada por fatores exclusivamente biológicos, mas resultados de um processo habitual e cultural em que nos desenvolvemos, ou seja, a aprendizagem ativa processos internos que não seriam ativados se não houvesse uma interação com o meio (VYGOTSKY, 1988).

No decorrer dos seus estudos, o teórico frisa a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo de qualquer sujeito. Para ele, a fala está conectada às diversas atividades de uma criança, possuindo um papel indispensável na sua realização, isto é, quando a criança desenvolve uma ação, ela, por meio dessa referida ação, acaba falando. Por isso que a fala, para Vygotsky (1988), tem uma acentuada relevância em consonância com atividades práticas.

Outra questão basilar em sua teoria é o fato de que as origens das formas superiores de comportamento devem ser encontradas nas relações sociais do homem, como afirmam Bock, Furtado e Teixeira (1999). Segundo as autoras:

As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las a suas relações e a sua cultura. No início, as respostas das crianças são dominadas por processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente, esses processos são interpessoais (partilhados entre pessoas), isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças — intrapsíquicos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 108).

Logo, nessa concepção, a aprendizagem acontece sempre mediada por uma relação entre pessoas, e não de forma intimamente autônoma. Conforme salientam as pesquisadoras, não há como simplesmente aprendermos algo se não obtivermos o apoio de outro indivíduo fornecendo-nos os significados que possibilitam pensarmos o mundo ao nosso redor, já que a ausência de mediação, juntamente com a complexidade de determinados processos, acaba impossibilitando o nosso desenvolvimento cognitivo.

Partindo do pressuposto de que o aprendizado devidamente organizado resulta em um desenvolvimento mental, Vygotsky (1988) criou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que:

[...] está relacionado à distância existente entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial de uma criança. Quando uma criança consegue solucionar sozinha seus problemas, tem-se o desenvolvimento real; porém, quando uma criança não consegue resolver seus problemas sozinha, quando ela depende da orientação de uma outra pessoa, tem-se o desenvolvimento potencial (FOSSILE, 2010, p. 114).

Tal conceito é relevante no âmbito escolar da aprendizagem devido ao fato da organização que o professor deve possuir ao observar o que o discente não somente aprendeu, mas o que ele ainda pode aprender para alcançar o seu desenvolvimento real. Dessa maneira, a escola tem um papel fundamental na

construção do conhecimento do educando, já que, na maioria das vezes, a instituição pensa o desenvolvimento da criança de forma retrospectiva, considerando o nível já conquistado por ela, e não prospectiva, pensando nas possibilidades que o aprendizado obtido carrega (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). Em linhas gerais, por acreditar que o desenvolvimento histórico ocorre do social para o individual, essa teoria vygotskyana é conhecida como Sociointeracionismo.

Adentrando no enquadramento escolar, após esse arcabouço teórico sobre o Construtivismo e o Sociointeracionismo, abordaremos os métodos avaliativos no próximo tópico, focalizando o instrumento da *prova escrita*, fazendo um contraponto entre a concebida como tradicional e aquela que é reestruturada aos moldes da junção dessas concepções psicológicas e sociológicas discutidas por Piaget (1990) e por Vygotsky (1988).

2 Métodos avaliativos em sala de aula: como avaliar o discente?

A avaliação é um processo que faz parte da nossa vida, haja vista que a todo instante estamos nos avaliando e avaliando o outro em relação a comportamentos, gestos, falas e outras informações que nos auxiliam em nosso cotidiano e nos permitem progredir em sociedade. No contexto escolar, entretanto, esse processo tem passado por uma série de dificuldades para que, segundo Lacerda e Souza (2013, p. 2), seja estabelecido “[...] um modelo [...] que esteja baseado na compreensão do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como do próprio processo de ensino”.

Consoante as autoras, ao falarmos em avaliação, é importante termos em mente que o termo pode ser entendido de várias maneiras, a partir da vertente pedagógica na qual se está fundamentada. Tal questão demonstra um dos fatores que contribuem para a dificuldade de se chegar a um modelo efetivo na escola, visto que muitos educadores acabam não sabendo qual vertente seguir, ou não buscando além do que eles já sabem, pautando-se, assim, em métodos estritamente tradicionalistas.

Como enfatiza Kraemer (2005), a avaliação entendida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras tem constituído o papel central da lógica e da organização do

trabalho escolar, contribuindo para o fracasso apontado. Esse fracasso, muitas vezes, parte dos resquícios passados de geração para geração em que ela é encarada como uma forma de controle e de autoritarismo. No entanto, como ressalta a autora, ainda assim, a avaliação não pode *morrer*, pois ela se faz essencial para que possamos refletir, questionar e mudar nossas ações quando necessário.

Sabendo disso, de acordo com Kramer (2003 apud LACERDA; SOUZA, 2013, p. 22) é muito importante que “[...] a clássica forma de avaliar, procurando os erros e os culpados, seja trocada por uma avaliação forte o suficiente para agregar elementos de crítica e de transformações poli competentes e dinâmicas [...]” Para tanto, Libâneo (2013) complementa que a avaliação deve ser vista como um processo sistemático e contínuo, e é nesse desenrolar que se obtêm informações sobre o desenvolvimento das atividades docentes e discentes, permitindo a percepção, também, da dimensão do grau em que se atingem os objetivos propostos para o ensino.

Uma avaliação sistemática e contínua contribui para que se ponha abaixo a lógica das notas como única forma para se demonstrar o aprendizado do aluno, visto que, como aponta Kraemer (2005), os dados obtidos são apenas formais e não representam a realidade desse aprendizado. Ainda assim, como ressalta a autora, as notas apresentam grandes consequências para a vida pessoal dos alunos, para a organização da escola e também para a profissionalização do professor, pois, como sabemos, elas funcionam como uma forma de classificar os discentes e ditar os espaços que eles poderão ocupar em meio aos diversos setores da sociedade.

Segundo Libâneo (2013), no processo de avaliação diária, o docente pode empregar procedimentos e instrumentos como observações, testes, exercícios teóricos e práticos, tarefas, *provas*, entre outras, que proporcionam dados quantitativos e qualitativos a respeito do progresso obtido a partir do processo de ensino-aprendizagem. Ainda conforme o autor, é importante termos em mente que o acompanhamento desse rendimento escolar é uma função didática que deve percorrer todas as etapas das atividades desenvolvidas. Sabendo disso, seja qual for o procedimento e instrumento adotado, o professor precisa visar a contribuição do desenvolvimento de potencialidades do aluno para a formação crítica e cidadã.

Diante das questões apontadas, os subtópicos seguintes, como já indicado anteriormente, focalizaremos um instrumento específico de avaliação escolar: a *prova escrita*. Primeiramente, discutiremos as características dessa ferramenta na perspectiva tradicional e, após isso, as suas propriedades sob o ponto de vista do Construtivismo Sociointeracionismo.

2.1 A Prova Escrita pautada no Tradicionalismo

Dentro de qualquer atividade realizada, a avaliação deve ser constante, pois é através dela que podemos ter a dimensão do nosso progresso ou do quanto ainda podemos e devemos melhorar, visto que esse é um processo contínuo e necessário. No contexto escolar, um dos instrumentos de avaliação que mais se utiliza é a *prova escrita*. No entanto, a relação dos alunos com ela tem sido, na maioria dos casos, pautada pelo medo, pela excessiva cobrança e pelo estresse, pois “[...] falar-se em avaliação é criar uma situação de ameaça” (GATTI, 2006, p. 33).

Segundo Moretto (2010), as três características observadas nas *provas* que seguem a perspectiva tradicionalista são: *a)* exploração exagerada da memória; *b)* falta de parâmetros para correção; *c)* utilização de palavras de comando sem exatidão de sentido no contexto. Para o autor, a escola da linha tradicional sempre acabou explorando a memorização, visando o acúmulo de informações que, na maioria das vezes, não possuíam significado para os alunos. Entretanto, não significa que a memorização não seja aceita, mas que ela, na verdade, deve ser acompanhada da compreensão do significado do objeto em pauta na construção do conhecimento.

A questão levantada pelo estudioso sobre a falta de parâmetros para correção contribui para que o professor leve em consideração apenas o que ele quer que o aluno responda. Com isso, além de dificultar ainda mais o trabalho de correção, nessa lógica, os discentes apenas copiam os conteúdos e as atividades em seu caderno e, durante a *prova*, devolvem o que *receberam*. Assim, há apenas um estudo baseado no recebimento e na devolução dos mesmos conceitos sem que haja um trabalho voltado para a reflexão.

O terceiro ponto ressaltado por Moretto (2010), referente à utilização de palavras de comando sem exatidão de sentido no contexto, também faz parte da contribuição para a dificuldade do processo de ensino-aprendizagem. Saber se posicionar e responder um questionamento direcionado perpassa, inicialmente, a estrutura e a formulação desse questionamento. Para tanto, as palavras de comando que vão guiar aquilo que se quer ter como resposta devem possuir sentido dentro do contexto em que são utilizadas, o que permite também a parametrização.

Além dos problemas de construção e parametrização da *prova* tradicional, também podemos apontar a lógica das notas como forma de revelar o conhecimento obtido durante as aulas, o que acaba funcionando como uma forma de classificar os alunos. Entretanto, como salienta Libâneo (2013), o papel da avaliação, na verdade, é de fornecer subsídios para que se observem as conquistas e os avanços obtidos a partir das atividades realizadas.

2.2 A Prova Escrita pautada no Construtivismo Sociointeracionismo

Consoante Oliveira (2017), considerando que a *prova* ainda é um dos instrumentos mais eficazes de avaliação no contexto educacional, em concursos, em vestibulares e em diversas seleções, torna-se necessário um novo olhar para os objetivos que giram em torno dessa questão. Como frisa a autora, é muito importante que deixemos de lado os termos exclusão, classificação e reprovação, e passemos a observá-la como um recurso auxiliador na mediação do saber para professores e alunos. Para os docentes, a avaliação permite que eles (re)planejem sua prática, façam uma autoavaliação do seu método de ensino e busquem melhoria. Já para os discentes, ela é uma forma de auxílio para que percebam seus avanços, suas dificuldades e busquem formas de melhorar sua aprendizagem.

Moretto (2010) frisa que a perspectiva construtivista sociointeracionista apresenta uma relação entre o professor, o aluno e o conhecimento, numa ótica em que este último é processo interno do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Considerando tais questões, o autor destaca que a *prova* como método avaliativo, nessa perspectiva, é caracterizada pela: a) contextualização; b) parametrização; c) exploração da capacidade de leitura

e de escrita do aluno; d) proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias.

Em relação à contextualização, o autor enfatiza que o texto deve servir como contexto e não como pretexto para o ensino. Além disso, a partir do enunciado da questão, o aluno pode ter um apoio para que possa conseguir interpretá-lo, tomando por base o conhecimento adquirido através dos estudos. Nesse sentido, o enunciado é um fator importante para o estudante retomar o conteúdo, tendo em vista que, através dele, mesmo esquecendo o que foi estudado, poderá aguçar o seu pensamento e retomar algo com o que já se teve contato.

O segundo ponto, a parametrização, diz respeito à clareza e à precisão do que vai ser avaliado durante a correção. Esse ponto, segundo Moretto (2010), constitui um elemento essencial para uma boa relação profissional entre o professor e o aluno no processo de avaliação da aprendizagem. Gatti (2006) complementa que, nesse processo, é importante o docente: a) estabelecer valores e critérios que serão avaliados; b) não se deixar influenciar por outros fatores no momento da correção, tentando corrigir a *prova* sem saber de quem ela é; c) corrigir uma questão por vez em todas as *provas* e, eventualmente, reler as questões já corrigidas para ver se está seguindo o mesmo parâmetro; d) colocar comentários para orientá-los; e) comentar os resultados alcançados pela turma.

A exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno, terceiro ponto, chama a atenção para a importância da troca de questões que possam ter respostas curtas como *sim* ou *não*, por questões que trabalhem a argumentação. Para tanto, são necessários textos que exijam a leitura por parte do aluno para que ele possa produzir a sua resposta escrita, argumentando e exercitando-se na lógica (MORETTO, 2010). Assim, Gatti (2006) frisa que é importante a formulação de questões em que se aplique e se organize o conteúdo, a apresentação da pergunta bem delimitada e específica, e a utilização de uma linguagem que seja acessível, evitando incompreensões.

Por fim, na proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias, Moretto (2010) destaca a importância do desenvolvimento de questões que exijam o pensamento e a reflexão do aluno, deixando de lado aquelas que apenas solicitam uma transcrição de informações que, muitas vezes, são decoradas. Além disso, o

autor ressalta a necessidade da elaboração de perguntas que estimulem os mais variados tipos de operações mentais, como o (re)conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e o julgamento. Dessa forma, ao se trabalhar cada uma dessas questões, o aluno poderá se posicionar de acordo com cada situação encarada de forma competente, o que é essencial para seu aprendizado.

Nesse seguimento, no terceiro tópico, exemplificaremos como uma *prova escrita* de Língua Portuguesa na perspectiva construtivista sociointeracionista pode figurar nos Anos Finais do Ensino Fundamental em contrapondo a uma tradicional, por meio do conteúdo de gêneros e tipos textuais. Inicialmente, será discutido o conteúdo e, em seguida, a demonstração de dois modelos do instrumento abordado.

3 Modelos de *Prova Escrita* na disciplina de Língua Portuguesa: trabalho com gêneros e tipos textuais nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Diante dos diversos estudos linguísticos realizados nos últimos anos, constatamos que toda a nossa comunicação se dá através de textos que, por sua vez, estão ligados às diversas práticas sociais. Sabendo disso, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por exemplo, o professor deve estar atento a essa questão, trabalhando os conteúdos de maneira a propor atividades produtivas, tendo em vista que o ensino já não pode ser pautado nas velhas bases, com palavras e frases descontextualizadas, transmitindo a ideia equivocada de que os conteúdos estudados não terão utilidade para além da sala de aula.

Considerando que nos comunicamos por meio dos textos, o conhecimento dos gêneros e das tipologias textuais se faz necessário para o docente desenvolver um trabalho significativo e real, bem como para o discente compreender, na prática, que os conteúdos estudados são essenciais, por estarem ligados ao seu cotidiano. A fim de que os alunos reflitam sobre essa questão, basta pensarem, por exemplo, o que seus pais costumam consultar quando querem aprender a fazer um bolo, ou o que consultam quando compram um novo aparelho eletrônico. Mesmo não tendo a consciência de que são dois gêneros textuais, saberão que estamos falando sobre a *receita* e o *manual de instruções*. Além disso, também saberão que cada um deles

possui características diferentes em sua estrutura, mesmo não associando tal questão a um tipo textual.

Através do que frisa Oliveira (2017), ao salientar que a *prova* é um dos instrumentos mais utilizados em sala de aula e também em vestibulares, concursos, entre outros, percebemos a sua inegável importância para o processo de avaliação. No entanto, como enfatiza a autora, é muito importante que, por intermédio dela, o professor observe o que foi desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem para, a partir dos resultados, refletir sobre os objetivos propostos e o que foi ou não alcançado. Para tanto, faz-se necessária uma avaliação distante do paradigma tradicionalista, alcançando o paradigma construtivista sociointeracionista, como defendido nas teorias abordadas.

À vista disso, considerando a importância dos gêneros e tipos textuais para um ensino contextualizado em Língua Portuguesa, levando em consideração a importância que a *prova* possui no contexto escolar, após a reflexão sobre esse conteúdo, nos subtópicos seguintes, explicitaremos um modelo de como seria uma *prova* tradicional e, posteriormente, outro modelo reformulado a partir da perspectiva construtivista sociointeracionista, com o intuito de demonstrarmos a diferença de tratamento desse conteúdo em ambos os casos.

3.1 O que são gêneros e tipos textuais em Língua Portuguesa?

Utilizamos a linguagem como ferramenta para a comunicação, que acontece através do uso de textos orais ou escritos, proporcionando-nos interação com indivíduos de uma comunidade social. Esses textos empregados se diferem uns dos outros no que diz respeito à finalidade de cada informação, diferenças que se dão por agrupamentos de textos que possuem características em comum, podendo ser formais e, sobretudo, estarem ligadas à funcionalidade. Conforme Marcuschi (2010), chamamos de gêneros textuais esses grupos de textos que possuem um objetivo específico de utilizar a linguagem, sendo uma atividade social, fruto de nossas ações, da tentativa de nos comunicarmos cotidianamente. Sendo assim, eles são a materialidade das práticas sociais através dos textos escritos e orais.

Nesse sentido, o pesquisador explica que essa concepção, defendida por Bakhtin e também por Bronckart, é admitida pelos autores que tratam a língua em relação aos seus aspectos enunciativos e discursivos, ótica que possui a noção dela como “[...] atividade social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). É nesse contexto sociointeracionista que “[...] os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Ibid., p. 23).

Dessa forma, quando falamos em gênero, não estamos classificando o texto através de regras gramaticais ou de estruturas linguísticas específicas, mas, geralmente, por meio da sua finalidade. Assim, o gênero *artigo de opinião*, por exemplo, apresenta, em sua estrutura, o *tipo argumentativo*, que é a categorização de um conjunto de sequências formais baseadas na questão dos argumentos organizados dentro de um texto. Porém, a sua classificação como um gênero *artigo de opinião* é formada basicamente por sua função e seus aspectos sociais.

Ao considerarmos que, diferentemente dos gêneros, os tipos textuais são finitos e, na maioria das vezes, classificados em cinco, cabe frisarmos que um mesmo gênero pode possuir diversos tipos, como a *carta pessoal*, que apresenta elementos da *narração*, *exposição* e *descrição*. Diante disso, ao tentarmos definir qual é o tipo de um gênero específico, precisamos levar em consideração a predominância de apenas um, pois, como comenta Marcuschi (2010), um texto pode ser tipologicamente variado, possuindo diversos tipos em sua estrutura. Ainda no que diz respeito a gênero e tipo, Rojo (2008) reflete que:

[...] diferentemente dos **tipos de texto**, os **gêneros de discurso/texto** não são **construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas**, mas **realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas**. Portanto, diferentemente da noção de **tipo**, a de **gênero**, em princípio, favorece um tratamento mais flexível da forma e do estilo e o diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados. É mais resistente, em princípio, à gramaticalização (Ibid., p. 92, grifos da autora).

De acordo com a estudiosa, os gêneros são diferentes dos tipos justamente pela flexibilidade dos primeiros em relação à interação comunicativa contextualizada e situada, o que não acontece com os tipos, devido a eles fazerem parte apenas de

regras e se categorizarem como fixos. Com isso, percebemos que, para que o trabalho com o texto seja efetivo, dinâmico e significativo para o aluno, é importante o professor considerar os gêneros juntamente com os tipos, porque a consequência do trabalho apenas com as tipologias é a transformação do texto em uma forma vazia de significado e de função social.

3.2 A Prova Escrita como instrumento avaliativo: Tradicionalismo X Construtivismo Sociointeracionismo

Neste subtópico, apresentaremos um modelo de *prova* embasada no tradicionalismo, mostrando as características desse tipo de avaliação no trabalho com os gêneros e tipos textuais explicitados no subtópico anterior. Após isso, faremos uma proposta de como poderia ser o trabalho com essa *prova* nos moldes do Construtivismo Sociointeracionismo, a partir de variados aspectos que essa perspectiva apresenta, fundamentando-nos em Moretto (2010).

Antes de partirmos para os métodos, suponhamos que esse conteúdo foi aplicado através de uma aula expositiva-dialogada, em alguma turma da disciplina de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, imaginemos que ainda foi entregue um texto explicativo sobre gêneros e tipos textuais no contexto da atualidade, lembrando o conceito de linguagem, dos seus três tipos (linguagem verbal, linguagem não verbal e mista), do texto e suas características, dos gêneros e dos tipos textuais.

3.2.1 Prova Tradicional sobre gêneros e tipos textuais

Para iniciarmos as discussões acerca do tradicionalismo que encontramos nas metodologias avaliativas, principalmente em *provas* bimestrais nas escolas, elaboramos um modelo de como seria uma *prova* tradicional que aborda o conteúdo de gêneros e tipos textuais. Vejamos tal exemplar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Modelo de *Prova* Tradicional

QUESTÕES

- 1 – Conceitue linguagem e classifique os seus tipos. Dê exemplos.
- 2 – Defina o que é texto e explique as suas características.
- 3 – Responda:
 - a) O que são gêneros textuais?
 - b) O que são tipos textuais?
 - c) Existe diferença entre os dois termos?
- 4 – Indique características do tipo textual abaixo, exemplificando com gêneros textuais.
 - a) Tipo textual narrativo;
 - b) Tipo textual descritivo;
 - c) Tipo textual dissertativo (expositivo);
 - d) Tipo textual argumentativo;
 - e) Tipo textual instrutivo (injuntivo).

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Como podemos perceber no *Quadro 1*, esse modelo de *prova* está pautado no tradicionalismo por diversos fatores observáveis, como, por exemplo, a falta de parâmetros para a correção e palavras de comando sem precisão no texto, conforme discute Moretto (2010). No título, observamos somente a palavra *questões*, que não remete ao conteúdo estudado, muito menos situa o aluno sobre o assunto da *prova*, corroborando com uma falta de contextualização logo no início.

Na primeira questão, há um comando para o aluno definir o que é linguagem, classificar os seus tipos e fornecer exemplos. Se a notarmos com mais cuidado, ela pode possuir inúmeras respostas possíveis em relação aos tipos de linguagem: Quais seriam esses tipos? Seriam os gestos, as línguas do mundo, as imagens, os sinais? Além do fato de que tipos são, quantos deles seriam? E quantos exemplos seriam necessários? Notamos que não há uma contextualização, nem uma parametrização, o que implica na sua resolução de forma aleatória, e não de acordo com o que o aluno aprendeu na sala de aula.

Quanto à segunda questão, temos o mesmo problema quando há uma solicitação da definição do que é texto, sem ao menos fazer menção a algo estudado e discutido com os alunos. Além disso, há um pedido para que eles

expliquem as suas características, sem mencionar quantas e que características são essas, ou a que elas estão relacionadas.

Ao explorarmos a terceira questão, verificamos apenas a palavra de comando *responda*, sem nenhum outro texto introdutório ou explicativo. Assim, nas letras (a) e (b), os alunos terão que definir o que são gêneros e o que são tipos textuais sem nenhuma contextualização. Ao nos depararmos com a (c), percebemos um problema observado por Moretto (2010), quando ele afirma que, em *provas* tradicionais, encontramos a falta de exploração da capacidade de leitura e escrita, pois, na pergunta *existe diferença entre os dois termos?*, a resposta do aluno poderá ser *sim* ou *não*, não abrindo espaço para uma resposta elaborada e explicativa.

A quarta questão demonstra, também, uma falta de contextualização e parametrização quando são solicitadas *características* do tipo textual e a sua exemplificação com *gêneros textuais*, sem deixar claro para o aluno quantas são as características e quantos são os gêneros textuais que devem constar nos exemplos. Dessa forma, no momento da correção, como o professor irá avaliar os alunos com justiça e equidade se não determina e não deixa claro o que realmente ele quer?

Assim sendo, por possuir tais características, bem como a ausência de outras que são fundamentais no aprendizado real do aluno, esse exame é considerado uma avaliação tradicional. Contrariamente ao que se espera da escola, de acordo com Moretto (2010), ele ainda domina o processo de ensino-aprendizagem, sendo muito utilizado como forma de avaliação bimestral e, quase sempre, com apenas um único objetivo: o de atribuir uma nota ao discente.

3.2.2 Prova Construtivista Sociointeracionista sobre gêneros e tipos textuais

Em uma perspectiva não tradicional, a *prova* pode ser considerada um interessante método avaliativo, além de ser um instrumento bastante proveitoso para a aprendizagem real do aluno, por levar em consideração várias questões, como a própria construção do conhecimento, tendo o foco recaído sobre o próprio sujeito, que é o que as referidas teorias abordadas tanto preconizam. Observemos, então, no quadro a seguir, o modelo reformulado da *prova* anterior pautado, agora, no Construtivismo Sociointeracionismo:

Quadro 2 – Modelo de Prova Construtivista Sociointeracionista

OS GÊNEROS E OS TIPOS TEXTUAIS NO COTIDIANO

1 – A comunicação humana sempre acontece através da linguagem. A partir das aulas sobre o assunto, dê o conceito do que é linguagem, classificando os seus três tipos. Além disso, explique as três classificações com um exemplo para cada uma.

2 – Durante todas as nossas atuações diárias utilizamos os textos. De acordo com o que você viu nas aulas, defina o que é um texto e quais são as duas principais características que fazem com que um texto seja considerado como tal.

3 – Como sabemos, os textos que produzimos e usamos possuem gêneros e tipos. Considerando nossas discussões acerca do assunto, responda:

- a) O que são gêneros textuais? Quantos deles existem na atualidade?
- b) O que são tipos textuais? Quantos deles existem na atualidade?
- c) A partir das suas respostas das questões (a) e (b), indique duas diferenças existentes entre gênero e tipo textual.

4 – Os gêneros textuais fazem parte de todas as nossas ações sociais e, em cada um deles, há uma predominância de um tipo textual. Sendo assim, responda qual a principal característica do tipo textual abaixo e, após isso, dê dois exemplos de gêneros textuais que apresentam a predominância deste tipo:

- a) Tipo textual narrativo;
- b) Tipo textual descritivo;
- c) Tipo textual dissertativo (expositivo);
- d) Tipo textual argumentativo;
- e) Tipo textual instrutivo (injuntivo).

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Ao analisarmos o *Quadro 2*, de início, já notamos uma diferença quantitativa de palavras, além do título *os gêneros e os tipos textuais no cotidiano* remeter ao conteúdo que será abordado. Não podemos esquecer que, na *prova* construtivista sociointeracionista, o objetivo do ensino e da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências dos discentes (MORETTO, 2010). Assim, só o fato de o título estar ligado ao conteúdo, e ainda ao contexto social com o uso de *cotidiano*, inferimos que essas condições começam a ser criadas desde o começo da *prova*.

Na primeira questão, há uma contextualização através de uma frase que explica como acontece a comunicação humana. Após isso, existe também uma aproximação com o contexto da aula que o aluno assistiu através de *a partir das aulas sobre o assunto*. Tal frase faz com que o aluno saiba o que o professor quer naquela pergunta, não a deixando totalmente vaga, como acontece no *Quadro 1*. Ainda na questão, percebemos a presença da parametrização quando ela frisa exatamente a quantidade de tipos de linguagem estudadas, que são três (a verbal, a não verbal e a mista), além de, também, fornecer a quantidade de exemplo, que seria um para cada classificação.

Ao verificarmos a segunda questão, mais uma vez, encontramos a questão da contextualização, quando há uma informação de que sempre utilizamos os textos e, da mesma forma, uma ligação com o que foi discutido na sala de aula com *de acordo com o que você viu nas aulas*. Dessa maneira, o aluno vai poder conceituar o texto não do nada, como ocorreu anteriormente, mas baseado no que aprendeu, fornecendo duas características que fazem um texto ser um considerado um texto, entrando na questão da parametrização, quando a pergunta delimita *duas*. Ainda, diferentemente da *prova* tradicional, em que as características não eram claras em relação a algo, aqui há uma clareza, pois a questão solicita que o discente diga quais são as características que fazem o texto ser um texto.

Na terceira questão, também existe uma contextualização, tanto do conteúdo quanto das aulas ministradas, antes de solicitar ao aluno para que responda o que se pede. Nas letras *(a)* e *(b)* notamos que, além de perguntar quais são os gêneros e tipos, é perguntada também a questão da quantidade, que vai fazer com ele pense e diga que os gêneros são ilimitados e os tipos não. Desse modo, elas exigem do discente operações mentais que podem ser complexas ao responder, o que estabelece relações significativas (MORETTO, 2010), assim como na *(c)*, em que ele precisará dizer as diferenças entre os dois termos baseadas em suas próprias respostas na *(a)* e na *(b)*. Logo, questões assim não exigem apenas uma transcrição de informações decoradas. Para finalizarmos as observações dessa pergunta, ressaltamos também a presença da parametrização, quando as diferenças são delimitadas para *duas*.

Terminando a atividade, na quarta e última questão, temos a contextualização inicial com os *gêneros fazem parte de todas as nossas ações sociais [...]*, seguido de uma parametrização com *qual a principal característica* de cada tipo textual que apresenta e os *dois exemplos de gêneros textuais* que apresentam a predominância dele. Essa pergunta deixa clara a resposta que o professor quer do aluno, o que não acontece com a mesma questão da *prova* tradicional do *Quadro 1*, por causa da ausência de parâmetro na sentença.

Portanto, esse segundo modelo de avaliação do *Quadro 2* é considerado um instrumento avaliativo nos moldes do Construtivismo Sociointeracionismo por possuir o que Moretto (2010) diz que ele precisa ter: *a) a contextualização; b) a parametrização; c) a exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno; d) a proposição de questões operatórias e não transcritórias*. Dito isso, ao fazer uma *prova* em sala de aula, o professor precisa observar esses elementos na criação das questões, fazendo com o que essa ferramenta de avaliação seja eficaz, e não apenas parte de uma burocracia que não leva em consideração o desenvolvimento dos conhecimentos do aprendiz.

Considerações finais

A avaliação de qualquer atividade se faz necessária para que possamos refletir sobre os nossos erros, acertos, conquistas e também para que possamos nos readaptar mediante os resultados observados. No contexto escolar, isso também ocorre e, para tal avaliação, são utilizados instrumentos diversos, entre os quais está a *prova escrita*, que se configura ainda como um dos mais utilizados. Devido ao seu uso constante, sua perspectiva de abordagem tem passado por diversas mudanças, fruto dos trabalhos desenvolvidos por diversos teóricos e pesquisadores.

Como vimos, a visão escolar tradicional de *prova escrita* como forma de *nota, classificação, aprovação e reprovação* já não pode ser sustentada, visto que isso apenas acaba por rotular e ranquear os alunos, gerando conflitos e contribuindo para aumentar a pressão psicológica para que eles conquistem uma boa nota e garantam o seu *sucesso*. Como solução para uma possibilidade de abordagem significativa, está a *prova* na perspectiva construtivista sociointeracionista, uma vez

que ela se baseia em uma série de princípios que têm por finalidade o aprendizado efetivo e significativo do discente.

A partir dos dois modelos de *prova* observados sobre gêneros e tipos textuais, verificamos que, ainda que a *prova* seja um instrumento antigo de avaliação no contexto escolar, ela pode ser eficiente, desde que não tenha apenas o papel de medir o aprendizado do aluno através de números e que fuja das perspectivas tradicionalistas quantitativas. No primeiro modelo, por exemplo, exemplificamos a estrutura de uma *prova* pautada no tradicionalismo, fato que se constatou pela falta de parâmetros para a correção, falta de palavras de comando no texto, bem como a ausência de ligação do conteúdo estudado com o título, entre outras características.

Por sua vez, no segundo modelo, com o exemplar reestruturado na perspectiva construtivista sociointeracionista, averiguamos uma construção oposta, marcada pela presença de um título que remete ao conteúdo que será abordado e que abre espaço para o aluno posicionar-se, criando condições para o desenvolvimento de suas competências, o que é fortemente defendido por Moretto (2010). Além disso, tal modelo caracterizou-se pela contextualização, parametrização, exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno, bem como propôs questões contextualizadas que visam um ensino crítico e competente, embasando-se, assim, nas teorias de Piaget (1990) e Vygotsky (1988).

Finalmente, ressaltamos que o ato de avaliar, na verdade, deve levar em consideração todos os segmentos da instituição escolar, observando quais foram os objetivos propostos e quais deles foram alcançados, distanciando-se da ideia quantitativa extrema de classificação, principalmente quando lidamos com a *prova escrita*. Sendo assim, tal prática permite que os professores (re)adaptem-se e (re)planejem suas atividades de forma produtiva e eficiente, motivando os alunos a reforçarem os seus estudos, visando uma melhor forma de construção de seus conhecimentos.

Notas

* Lucas Cesar de Oliveira é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros (PPGL/UERN). E-mail: lucascesarx7@gmail.com

** Marcelo Liparini Vieira é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros (PPGL/UERN). Atualmente ministra as disciplinas de Gramática e de Redação, bem como coordena o Projeto de Leitura e Escrita na instituição de ensino Masters Gold Colégio e Curso, na cidade de Cajazeiras-PB. E-mail: liparinimarcelo@gmail.com

*** Raimunda de Fátima Neves Coêlho é doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde (2013). Professora Associado II da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: raimunda.neves6@gmail.com

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: CONSED: UNDIME: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1998.

FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Testes e Avaliações do Ensino no Brasil. **Revista Educação e Seleção**, v. 16, p. 33-41, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2623/2574>. Acesso em: 05 set. 2020.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas – SP. v. 10, p. 137-147, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1310/1300>. Acesso em: 05 set. 2020.

LACERDA, Andreza Calhau; SOUZA, Marisa Gonçalves de. A avaliação na educação infantil. **Revista Encontros de Pesquisa em Educação**, v. 1, p. 20-29, 2013. Disponível em:

<http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/826/944>. Acesso em: 06 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

OLIVEIRA, Karla Jeane Vilela. Prova: instrumento avaliativo antigo, mas abordado em uma perspectiva construtivista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 8, p. 136-159, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/perspectiva-construtivista>. Acesso em: 04 set. 2020.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RIES, Bruno Edgar. A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. *In*: LA ROSA, Jorge (Org.). **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 9. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

Recebido em: março de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.