

## **Dispersões teóricas sobre leitura e escrita em contextos multimodais: o trabalho com a linguagem em sala de aula - do planejamento de ensino à avaliação da aprendizagem**

*Theoretical dispersions about reading and writing in multimodal contexts: working with language in the classroom - from teaching planning to learning assessment*

Fancisco Renato Lima<sup>1</sup>

Helenilson Ferreira de Sousa<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta uma discussão sobre leitura e escrita em contextos multimodais, enfocando os desafios e as possibilidades sobre como essas práticas se apresentam na atualidade. Sem comprometer-se em trazer respostas ou dados novos à questão, ainda assim, o texto evoca conceitos e concepções sempre caras de serem revistas e revisitadas no âmbito dos estudos da educação e da linguagem, estimulando à reflexão sobre as inúmeras possibilidades de leitura, escrita e construção de sentido em contextos multimodais. Em prol desse trabalho efetivo com a linguagem em sala de aula, aponta-se, brevemente, para a importância do planejamento e da avaliação como elos constitutivos da ação pedagógica e da compreensão ativa e responsiva com e pela linguagem, por meio das diversas manifestações do texto na sociedade letrada.

**Palavras-chaves:** leitura; escrita; textos multimodais; planejamento; avaliação.

**Abstract:** This text presents a discussion on reading and writing in multimodal contexts, focusing on the challenges and possibilities on how these practices are presented today. Without committing to bringing new answers or data to the question, the text nevertheless evokes concepts and concepts that are always expensive to be reviewed and revisited in the context of education and language studies, stimulating reflection on the countless possibilities of reading, writing and construction of meaning in multimodal contexts. In favor of this effective work with language in the classroom, we briefly point to the importance of planning and evaluation as constitutive links of pedagogical action and active and responsive understanding with and through language, through the various manifestations of text in the literate society.

**Keywords:** Reading; writing; multimodal texts; planning; evaluation.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

<sup>2</sup> Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP). Professor da Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Tapuio-PI (SME).

## Considerações iniciais

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos tecem sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos agora tecem, trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentido e não produção de sentido; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tessitura do mesmo e outro bordado.

(GERALDI, 1997a, p. 166)

Toma-se das palavras de Geraldi (1997a), alimento e fôlego para, neste texto, apresentar uma reflexão sobre leitura e escrita em contextos multimodais. Tal empreendimento, de natureza teórica, bibliográfica e de abordagem qualitativa, vale-se da premissa de que, atualmente, convive-se com uma enorme variedade de informações advindas de textos de natureza multimodal, exigindo um novo perfil do leitor, na capacidade de ler, escrever, interpretar e compreender textos em formatos e disposições leitoras diversas.

Esses textos estão presentes em todas as esferas de circulação e atuação humana, nos termos de Bakhtin (2011), seja em ambientes domésticos, em contextos profissionais formais e informais, nas ruas, nas praças e, como não poderia ser diferente, na escola, espaço por excelência de letramentos, onde circulam e são produzidos diferentes tipos de textos. No entanto, o que chama atenção nesse aspecto é que, a escola privilegia determinados tipos de textos (ou gêneros), advindos de um cânone clássico instaurado na cultura letrada erudita (dos grandes autores e bons escritores de literatura consagrada). E, em detrimento disso, despreza textos considerados marginais (produzidos por sujeitos e em circunstâncias não privilegiadas socialmente). Nisso, respectivamente, tem-se bem delineados, os dois modelos antagônicos de letramento, propostos por Street (1984; 1995): o autônomo, que considera o letramento apenas relacionado às práticas de uso da escrita na escola; e o ideológico, que considera os usos históricos, ideológicos e culturais da escrita, independente da interferência da escola. Nas palavras de Street (2001, p. 07),

[...] o 'modelo autônomo de letramento' funciona a partir do pressuposto de que o letramento 'per se' - autonomamente - terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes.

### Já o modelo ideológico de letramento:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003a, p. 77).

Numa tentativa de ampliar e conciliar melhor a discussão, a partir de uma revisão dos conceitos, situando-os na esteira dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) (NLS), como prática social, Street (2003b, p. 09) ressalta que:

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo "autônomo" é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

É nessa dimensão histórica, cultural, ideológica e situada, que se percebe o fenômeno da leitura e da escrita aqui tratado. A discussão parte de uma abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória sobre o tema.

## **1. Leitura e escrita em espaços multimodais de interação: reflexões teóricas**

Especialmente no contexto escolar, grande parte dos alunos vivenciam experiências de leitura e escrita para além dos ditames do currículo escolar. No

contexto da cibercultura e da multimodalidade inerente aos diversos tipos de textos, eles são produtores e têm conhecimentos variados sobre o mundo da leitura e da escrita, entretanto, o que preocupa os docentes, é o fato de os adolescentes ao darem início ao processo de aprendizagem escolarizada da gramática normativa (a língua padrão, instruída no ambiente escolar), logo farão uso da linguagem cibernética em suas escritas, quebrando assim, como o 'previsto' pela tradição acerca do ensino da língua na escola. Ou seja, os alunos possuem letramentos ideológicos diversos; e a escola, muitas vezes, ainda resiste em reconhecer e legitimar esses letramentos, tentando, a todo custo, impor um modelo de língua, de fala, de escrita, enfim, de comportamento linguístico, pelo viés normativo, gramatical e doutrinário, que se alinha ao modelo autônomo de letramento.

No entanto, a insistência com essa prática é luta vencida, uma vez que lidar com textos de natureza e cultura diversas é inevitável, sobretudo, por conta do avanço da internet, que constitui uma grande rede de aproximação cultural e cognitiva, da qual não se pode fugir. Logo, é preciso que a escola entenda essa lição e passe a adotá-la como porta para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e enriquecedoras do currículo, propiciando que os discentes produzam textos com diferentes temáticas e apreciem mais as leituras no campo do virtual e do midiático, que configuram a natureza fluída e dinâmica do ciberespaço (LÉVY, 2010), local onde a interatividade e a capacidade de criar, recriar, socializar, compartilhar e gerenciar informações, de modo colaborativo torna-se a grande onda do universo dos letramentos digitais e dos multiletramentos, que, para além da cultura do impresso, ressignificam novas formas de lidar com o caráter digital, midiático, virtual e multimodal das práticas de linguagem, pelo florescimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que trouxeram “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de prender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Apesar disso, lamentavelmente, muitos docentes utilizam as TDIC de forma equivocada, simplistas e reducionistas, apenas para transmissão vertical de informações. Freire (1983) alerta para esse tipo de prática, e os riscos da utilização de novos métodos apenas como extensão de conteúdos e práticas alternativas, criando

assim, uma falsa ilusão de que houve uma mudança paradigmática – em termos práticos – no contexto educacional.

Sobre a tarefa básica da educação, Saviani (2011, p. 13) alerta para o fato de que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A relação entre o trabalho educativo e a linguagem é muito próxima, uma vez que é por meio da linguagem que são realizadas ações educativas, de caráter intencional e pedagógico. Koch (2012) diz que a linguagem é vista como um modo de ação social. É o elemento de mediação necessária entre o homem e a sua realidade. Nesse sentido, é lugar de conflito, de confronto dialógico, em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade.

Portanto, trazendo essa concepção de linguagem para o trabalho em sala de aula (nas suas múltiplas manifestações), cabe recorrer a Bezerra (2010, p. 293-294) *apud* Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 43), ao ressaltarem que:

A formação de um professor de língua, materna ou estrangeira, incluirá, necessariamente, o estudo da língua como objeto heterogêneo, dos gêneros e textos como multifacetado e flexíveis e das estruturas linguísticas como formas adequadas aos gêneros textuais produzidos socialmente.

Esse “estudo da língua” exige, hoje, obrigatoriamente do professor, uma noção mínima sobre linguagem verbal, não verbal, textos visuais, sonoros, entre outros, que constituem o painel de um cenário de leitura e escrita em formato multimodal. Tal fato decorre da expansão das TDIC na esfera social, especialmente, a partir do início do século XXI, quando, de maneira decisiva, não apenas mais o tradicional Livro Didático (LD) passou a ser o único (considerando-se todas as polêmicas e controvérsias em torno dele) objeto/recurso de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os conteúdos, outrora presos às suas páginas, saltaram para os cadernos dos jornais, as matérias e capas das revistas, os quadros e murais de anúncios, as embalagens, os *outdoors* e, principalmente, para os espaços virtuais, tecnológicos e digitais, que favorecem uma interação ilimitada entre os sujeitos da linguagem.

Ademais, as intensas mudanças ocorridas na contemporaneidade, em meio às novas forças de comunicação, contribuíram para surgimento de outros modelos de linguagem que passaram a dominar o campo das TDIC e o espaço escolar. Nisso, a necessidade de reconhecimento e utilização crítica e reflexiva dos textos multimodais ocorre diante dos novos formatos e modelos de leitura e interpretação de mundo, configurando-se como uma nova realidade de leitura e, por consequência, de leitores.

Esses fatores possibilitaram a transformação dos textos multimodais, que antes eram estagnados nos livros, para a sua utilização em redes sociais e suportes virtuais e móveis de leitura, como, por exemplo, *Whatsapp, Twitter, Facebook, Instagram, Outdoors, Smartphones, Tablets*, dentre outros. Nesses espaços, Dionísio (2006, p. 132) ressalta que:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Esses diferentes recursos, mídias e textos são campos férteis para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, explorando o caráter multimodal presentes nos textos e que garantem a vivacidade a língua em uso. Trabalhar com os novos formatos de multimodalidade textual é possibilitar a discussão de inúmeros fatores que estão justapostos a imagens verbais e não verbais, de modo que a função dos recursos imagéticos nos textos seja a de reafirmar e integrar o conteúdo que está sendo proposto. Neste sentido, Faheina (2008, p. 46) afirma que:

Quando incorporadas ao campo pedagógico, as imagens geram um novo significado à atividade a ser realizada. Assim, empregá-las como recurso mediador da aprendizagem dá sentido ao ato educativo, pois, para toda atividade educativa, deve haver uma intencionalidade e um plano a ser seguido.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa (LP), estudos demonstram que uso de textos multimodais tem implicações positivas no processo de ensino e aprendizagem escolar. Com relação a isso, a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Richard Mayer, afirma que o ser humano aprende melhor e de

maneira mais significativa pela associação entre o verbal e o visual. Ao fazerem uma leitura dessa teoria, Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 34) apontam que:

Estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é apresentada em palavras e imagens do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual.

Essa teoria justifica a necessidade de o professor utilizar e explorar os recursos não verbais, a fim de possibilitar uma reaproximação entre o texto verbal e o propósito explícito ou implícito, de modo que leve os alunos a questionarem sobre o que é lido, garantindo, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem, a partir dos objetivos definidos para cada aula.

Para que esse processo de leitura e compreensão ocorra de maneira significativa é preciso saber lidar com as mudanças decorrentes da inclusão das tecnologias na vida dos sujeitos. Se, por um lado, isso representa uma preocupação (por razões de exclusão social, invasão de privacidade, crimes virtuais, entre outros, que não cabe entrar neste texto, no mérito da discussão); por outro lado, essas inovações permitiram novas formas que atraíram a atenção do público para dentro do universo da leitura e escrita, dentro e fora de sala de aula

A diferença entre a leitura interpretativa de uma imagem fora da sala de aula e dentro desta, está no modo ou processo como ocorre essa análise, o que envolve tanto os aspectos de textualidade, os propósitos comunicativos, como também, os valores explícitos e implícitos trazidos por ela. Segundo Santaella (2012, p. 132), “a leitura das relações entre texto e imagem, sob variados pontos de vista que ela implica é uma tarefa que requer cuidado e morosidade”. Em sintonia com esse entendimento, Orlandi (2012, p. 49) afirma que:

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

A habilidade de leitura deve considerar as novas formas de junção entre texto e representação, imagem ou vídeo, com o propósito estabelecido, pois, uma vez desconsiderados esses elementos, é possível comprometer a compreensão e os

sentidos do texto. Mas, para que a leitura torne-se eficiente na prática, necessita-se de conhecimentos prévios, chamados de “bagagem de leituras”, “leituras de mundo” ou “conhecimentos prévios”, termos bastante utilizados no campo da Linguística Cognitiva, da Linguística Textual, da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística, entre outras correntes teóricas que se comprometem a enxergar o ato de ler como uma atividade interativa e cognitiva.

Em vista das possibilidades de interpretação de um texto imagético, é necessário que haja incentivo de distintos gestos interpretativos, porque, assim, haverá multiplicidades de sentidos, de acordo com a singularidade de cada leitor. Isso acontecerá, dependendo de como as leituras serão realizadas e das suas condições de produção. Sampaio (2017, p. 105) acrescenta que:

Os elementos multimodais presentes no texto ampliam a capacidade de significação, pois o texto é tratado como uma espécie de compêndio social que tem funções diversas e, ao entrar em contato com o universo social, cultural e histórico do leitor, ganhará novos sentidos. A pluralidade de informações exige do leitor mais habilidades no momento da leitura, expandindo a sua capacidade de interpretação e comunicação a partir de vários gêneros expostos num só texto.

Ao tocar no aspecto social que circunda o leitor, a autora provoca uma inquietação: a utilização dos recursos didáticos para os trabalhos interativos com os educandos parte do princípio que nem todas as escolas brasileiras são atendidas pelos aparatos tecnológicos, ou seja, nem todos os alunos vivem uma realidade familiar/doméstica de acesso franco a textos de natureza multimodal, frutos da cultura digital. E, até mesmo nas escolas públicas, essa lacuna, muitas vezes, não é suprida/preenchida, visto que, em muitas delas, os recursos disponíveis para a produção e circulação de textos de caráter multimodal é escassa. Por exemplo, o Brasil está repleto de salas de Informática trancadas, com computadores subutilizados ou mesmo, não utilizados pelos alunos. Isso, inevitavelmente, representa um muro que distancia os sujeitos da possibilidade de interação com o mundo, por meio de variados tipos e formatos de textos. Por isso, Resende (2007, p. 156) chama a atenção para o fato essencial de que é preciso

Conhecer as condições materiais da construção do texto e nelas intervir é ter a consciência de que o texto demanda uma consistência interna – no que se refere à sua estruturação linguística – e uma consistência externa – no que se refere aos domínios da interlocução e à função social. Essa consciência

confere ao texto uma dimensão dialética, em que o repetível e a diferença, o mesmo e o novo interagem. Dessa interação emerge o fato de que o texto não é somente a estrutura linguístico-textual prévia; o texto também é construção engajada com o momento. O texto também é história.

Nisso, não se está pensando apenas no processo de natureza interna de construção do texto, nos seus elementos de textualidade, mas atenta-se para os aspectos externos, de natureza mais sociocultural, econômica e estrutural, que também, estão em voga quando se pensa o processo de leitura, produção e compreensão do texto, em sua relação direta com a sociedade.

É a partir desse ponto complexo, que se pensa no papel do professor nessa tarefa. O que ele pode fazer? Por onde começar? Como fazer? Quando e como avaliar o andamento do processo? Essas, entre tantas outras questões, devem perseguir o trabalho do professor. Fernandes (2009, p. 59) afirma que um de seus papéis é:

Organizar todo o processo de ensino; propor tarefas apropriadas aos alunos; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar suas estratégias; utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.

## **2. A organização do trabalho pedagógico com a linguagem em sala de aula: do planejamento de ensino a avaliação da aprendizagem**

A leitura é um momento que implica dos sujeitos bem mais que uma simples compreensão textual, porque é um processo que começa com o produtor (autor do texto), envolve várias condições de produção, até chegar ao leitor. Esse processo interativo envolve tanto a produção do texto verbal, como do texto imagético, exigindo do leitor (aluno), o desenvolvimento de competências leitoras, em situações reais que possam ser simuladas pelas instituições de ensino e pelo trabalho efetivo e intencional do professor de LP.

Assim, trabalhar a leitura e escrita através da utilização de recursos verbais e não verbais requer uma pré-leitura e pré-seleção. A escolha entre um modo e outro de ler deve ser auxiliada pelo professor, o qual tende a ser a figura primordial na seleção e na análise de textos que possam ser discutidos em sala de aula. Daí, direcionar a

discussão para a importância do trabalho professor, no tocante ao planejamento e da avaliação de aprendizagem nesse percurso.

Ao professor, de modo geral, cabe inúmeras responsabilidades. Ele é responsável pelo gerenciamento de todo o processo de ensino e aprendizagem escolar, com destaque para o *feedback* das ações realizadas e a transparência delas. Isso porque, tanto o planejamento, como a avaliação, devem ser transparentes, visando alcançar os objetivos de aprendizagens.

Lima e Silva (2019, p. 37), acerca do planejamento educacional, enfatizam que:

[...] o planejamento requer uma articulação entre a teoria e a prática docente, como pressuposto para que o processo de ensino e aprendizagem constitua-se um ato democrático de construção coletiva e colaborativa do conhecimento escolarizado. Nessa compreensão, planejar torna-se um desafio, por ser uma atividade dinâmica e criativa, tendo em vista, a possibilidade de mobilização de saberes, respeito às potencialidades dos alunos, desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, atitudes/valores, a partir do contexto sociocultural.

Thomazi e Asinelli (2009) também apontam para o planejamento como uma relação de ações conjuntas ou individuais. As autoras agruparam, destacam três categorias de professores: os que planejam individualmente por opção; os docentes que planejam sem apoio nenhum; e os que planejam coletivamente.

Enquanto elemento norteador da prática pedagógica, o planejamento é uma das ações primeiras na organização do ensino, em qualquer área do conhecimento. E, em especial, na área de LP, considerando a demanda e a complexidade do ensino que envolve esse componente curricular. Ele é o início de um processo sistemático, que se concretiza com avaliação. Em linhas gerais, Rafael (2019, p. 23) encara o:

[...] *planejamento de ensino de língua portuguesa* na educação básica como uma expressão definidora de natureza referencial, uma vez que, quando enunciada, nos remete, cognitivamente e historicamente, a algo de um mundo conhecido e, por isso, assim, nomeado. Como uma espécie de relação de supra ordenação, são percebidos dois grandes componentes ou eixos de conhecimentos: a *educação* e a *língua*, aos quais se interligam os demais: ensino, básica e planejamento; referentes a *educação*, e *portuguesa*; a *língua*. (Grifos no original)

Ou seja, toda prática docente no ensino de LP, explícita ou implicitamente, enverga uma determinada concepção de educação e de língua. O fazer pedagógico de sala de aula, mediado pelas interações entre professor e aluno, depende de princípios e de abordagens conceituais, em que os aspectos linguísticos são delineados com base

em uma ou outra proposta de ensino; assim, “os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho” (ANTUNES, 2003, p. 36). Do ponto de vista educacional, nos termos de Bruner (2001, p. 67), “uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta. Trata-se de um meio que carrega sua própria mensagem”, portanto, carregada de ideologias e de valores.

Na área de LP, em particular, como bem ensina Geraldi (2012 [1984], p. 40), dar aulas implica em uma tomada de decisões ideológicas, pois “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”, assim como “uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação” (p. 41) (Grifos do autor), ou seja, uma “concepção de linguagem [...] assume uma estreita relação com as tendências pedagógicas que orientam o proceder didático em sala de aula” (LIMA, 2018, p. 01), a partir de uma determinada visão ideológica e cultural de educação. Esta, que segundo Freire e Shor (1986, p. 146), “é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”, capaz de provocar mudanças e transformações sociais, a serviço da libertação ou da alienação dos sujeitos.

Ainda pensando por esse ângulo, Rafael (2019, p. 32), acrescenta:

Para o planejamento de ensino, esse componente, portanto, aponta objetivos de ensino que estão na ordem do individual, ou seja, para o desenvolvimento de capacidades de percepção e de compreensão, o que requererá, do ponto de vista da formação, apoio teórico de concepções de língua, de linguagem, de processamento psicolinguístico e de construção de sentido e significação, mas, do ponto de vista didático, é preciso ter clareza quanto a que finalidades nós, seres humanos, destinamos nossas ações de leitura no mundo: de modo geral, os objetivos de ensino de leitura, basicamente, devem se destinar a contribuir para o desenvolvimento da relação do sujeito (o aluno) com o material verbal em processo de leitura, fazendo acionar dois tipos de conhecimentos: a finalidade mesma da leitura e o objeto da percepção [...].

Na percepção de Vasconcellos (2000, p. 79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”, ou seja, é calcular, mensurar, ponderar sobre as variáveis, as possibilidades, as dificuldades, as necessidades de desvios de rotas que possam ocorrer durante o trajeto.

O ato de planejar é uma característica humana, tudo o que se desejar realizar necessita de planejar caminhos, a fim de atingir metas e objetivos elencados. Trata-se de projetar, organizar e sistematizar o trabalho docente. Além disso, constitui uma ação contínua, reflexiva, flexível e dinâmica, que não pode ser engessada ao previsto, mas regulada e ajustada, conforme as necessidades do percurso. De acordo com Gandin (1983), trata-se de uma direção escolhida, tendo fundamentos e ações individuais ou em grupos.

Já a avaliação da aprendizagem, dentro de um plano de ação didática, após a execução das ações previstas, constitui o desfecho de uma etapa de ensino e aprendizagem que se iniciou com o planejamento, é compreendida como ações (re) organizadas de modo a obter informações sobre o que o discente aprendeu durante o que foi executado. É coletar e analisar dados diante do uso de instrumentos de avaliação. A partir deles, os professores devem considerar aspectos relacionados aos objetivos de aprendizagem pretendidos, considerando o seu próprio papel (autoavaliação) o papel dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011, p. 185), “planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele”, com compromisso, seriedade e atenção aos desafios inerentes ao processo.

A avaliação da aprendizagem tem sido vista pelos educadores como parte final do processo avaliativo; quando é aplicada uma prova ou algo semelhante, e dali se retira a nota que supostamente o aluno mereceu pelo seu esforço. Essa é uma visão conservadora e tradicional; quando se avalia o discente dessa forma, o ato avaliativo e a aprendizagem ficam comprometidos, restringindo-se a medir, punir e descaracterizar a dinâmica processual que envolve o ato de aprender. Quando se fala em avaliação, muitas vezes, o ambiente se torna tenso, pesado; provoca medo em quem vai ser avaliado. Isso ocorre porque o ato avaliativo, pela forma como lamentavelmente ainda é aplicado, serve, e, em muitos casos, para punir alguém. Na escola, isso ocorre, desde muito cedo, pois

Da educação infantil à universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas. Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isto denomina-se avaliação (HOFFMANN, 1991, p. 69).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) traz uma concepção de avaliação, sugerindo que ela deve ser cumulativa e processual, devendo valorizar os conteúdos, a fim de possibilitar que o discente faça uso de diferentes estratégias e recursos na construção das competências e habilidades necessárias, de maneira que os aspectos qualitativos, vivenciados durante o processo, se sobressaiam sobre os quantitativos, medidos por meio de instrumentos estanques e simples, como a prova tradicional (BRASIL, 1996).

Segundo Romão (1998, p. 58),

Podemos reduzir as concepções de avaliação a dois grandes grupos – evidentemente referenciados e duas concepções antagônicas de educação. [...] Se encararmos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de ‘verdades absolutas’ e ‘padronizadas’. Se, pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendradora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação.

A avaliação é um importante elemento dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, se faz necessário saber, quem avalia, conhecer e entender o que é avaliar; por que avaliar; e, sobretudo, para que avaliar. Luckesi (2011, p. 201-202) apresenta uma visão interessante sobre a avaliação da aprendizagem escolar:

Defino avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo segundo. Avaliação tem por objetivo acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. Avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção- que obrigatoriamente conduz à exclusão.

Com isso, o autor define a avaliação como um ato amoroso, acolhedor, que tenha como objetivo a integração e não a exclusão, como ocorre quando se avalia o aluno de forma a julgá-lo, isso leva a exclusão, explicitada pelo fracasso e evasão escolar. Avaliar não é julgar, definir certo e errado, mas sim, visualizar uma situação, dentro do processo de ensino e aprendizagem, para então, ter um melhor controle do seu andamento. É preciso, no ato avaliativo, acolher os alunos como eles são; e depois de

conhecer as dificuldades e as potencialidades, traçar estratégias e objetivos, tendo em vista a aprendizagem de todos.

Em especial, na área de LP é preciso tomar cuidado para não ‘pesar a mão’, no momento da avaliação, não tomá-la, como muitos o fazem, ‘um acerto de contas’, tendo em vista que essa área tradicionalmente lida com um objeto complexo de ser ensinado: a língua, que conforme a força da tradição gramatical normativa, impõe-se de maneira petrificada, segregadora e excludente, rotulando os ‘que sabem’ e os ‘que não sabem’ falar português, a cultura do ‘certo’ e do ‘errado’, da dita norma culta e da linguagem popular e coloquial.

Essas visões preconceituosas e predeterminações, caem como um ‘prato cheio’ para a manutenção de um modelo de avaliação excludente, tomando o saber gramatical da língua, como sendo a única variante de expressão de linguagem e, portanto, como ‘carro chefe’ para se reproduzirem modelos de exclusão social por meio da língua. Quando isso ocorre – não raro, mas com muita frequência –, há a necessidade constante de evocar à cena as lições de Bagno (2013), acerca do combate ao preconceito linguístico. Pois, se do contrário, a escola se manter assim, quanto ao tratamento da língua, se cumprirá a premissa de Gnerre (1998, p. 22), de que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Quando a avaliação é realizada com o objetivo de controle e de seleção, o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido, pois a vontade de aprender deixa de existir. A força da tradição escolar, no tocante a avaliação, sempre a associa a uma situação de julgamento por parte de quem avalia. Essa visão esquece, por exemplo, que o professor deve acompanhar o processo junto aos alunos, observando as dificuldades e os avanços, para promover ações de intervenções e que ele, como mediador, também fracassa se o aluno não tem sucesso na aprendizagem do conteúdo ensinado.

Ao refletirem sobre os instrumentos avaliativos no ensino de LP, Lima, Rêgo e Silva (2016, p. 97-98), com foco nas pesquisas e nos métodos utilizados, pontuam que:

Socialmente instaurada, a linguagem constitui uma prática norteadora do próprio desenvolvimento humano. Pensá-la na sala de aula, inobstante, requer minúcia no trato de como proceder para ensinar e avaliar, afinal, trata-

se de uma tarefa que ultrapassa a cognição: é identificação, socialização e processo de construção e reconstrução de sentidos.

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

Na mesma perspectiva, Suassuna (2012, p. 1127), ao adotar as concepções de Bakhtin (2009; 2011) e Geraldi (1989; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 1997c; 1997d), sobre língua, linguagem e o trabalho com o texto em sala de aula, pontua que:

As propostas alternativas para o ensino de língua tomam como base outra concepção de linguagem, agora vista como processo, discurso, forma de interação social. Tal concepção colocou o desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem.

Essa tal “outra concepção de linguagem”, mencionada pela autora, corresponde a “linguagem como forma de interação”, também, tão bem tratadas no âmbito dos estudos linguísticos, além de Geraldi (2012 [1984]), por Soares (1998), Travaglia (2009) e Koch (2012). Nas palavras desta autora:

[...] à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2011, p. 15, grifos da autora).

Mais uma vez, retomando a articulação entre concepções de educação e de linguagem, aponta-se para a necessidade de uma associação entre “a terceira concepção de linguagem<sup>3</sup> – como forma de interação – a uma Pedagogia Progressista, realizável pelas Tendências<sup>4</sup> Libertadora, Libertária e “Crítico-social dos conteúdos”,

<sup>3</sup> Conforme a leitura dos autores citados, são três as concepções de linguagem, a saber: a primeira: ‘linguagem como expressão do pensamento’, que reduz o ato comunicativo a algo puramente racional, isolado e organizado a partir de estruturas lógicas, que não consideram a situação social; a segunda: ‘linguagem como instrumento de comunicação’, que reduz a sistematização da língua a um código, formulado através de regras, ajustadas às formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, que devem ser compreendidas pelos interlocutores; e a terceira, aqui tão bem definida, na citação de Koch (2011).

<sup>4</sup> O estudo sobre as tendências pedagógicas no campo da Educação (Pedagogia), pode ser identificado nas obras de Freire (2001), Gadotti (2003), Luckesi (1994) e Saviani (2003; 2011), que, no geral, classificam em ‘Pedagogias Liberais’, onde se encontram: i) Tendência Tradicional, ii) Tendência Renovada Progressivista; iii) Tendência Renovada [sequência na nota de rodapé da página seguinte]

uma vez que, em ambas, encontra-se a valorização do sujeito no processo de construção do conhecimento” (LIMA, 2018, p. 01).

Voltando mais precisamente ao sentido da avaliação na escola, Hoffman (1991) aponta que, seja ela qual for a proposta pedagógica, como a de não aprovação, não pode ser entendida como uma proposta de não avaliação, de aprovação automática. Ela tem que ser analisada num processo amplo, na observação do professor em entender suas falas, argumentos, perguntas debates, nos desafios em busca de alternativas e conquistas de sua autonomia.

Conforme a autora, essa ação mediadora é caracterizada por uma relação dialógica entre professor e aluno, por meio de um contato concreto com os problemas e demais situações do meio em que se encontram inseridos. É um processo que leva os alunos a uma condição de sujeitos que participam ativamente da construção do conhecimento.

Assim, a avaliação da aprendizagem escolar é um mecanismo que permite analisar uma situação de aprendizagem, e, a partir de dados coletados e analisados, pode-se tomar alguma decisão referente ao desenvolvimento de um processo. Nesse contexto, cabe mencionar abordagens de avaliação: a qualitativa e a quantitativa.

A abordagem qualitativa refere-se à análise e a interpretação, que possibilita uma tomada de decisão, a partir de uma rica e detalhada quantidade de informações sobre o objeto avaliado, no caso, o aluno. Já a abordagem quantitativa, se baseia em um número reduzido de informações e parâmetros para avaliar os discentes. Ambas coexistem e têm papéis indispensáveis no cenário escolar, no entanto, é necessário conhecimento e ponderação sobre em que circunstâncias de aprendizagem cada uma delas deve prevalecer.

Dentro das abordagens, no campo dos estudos da avaliação, ela assume três funções: diagnosticar, controlar e classificar. E, conforme Haydt (2008, p. 16), “relacionadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa”. Esses tipos de avaliação são os praticados pelas escolas; às vezes uns mais que outros.

---

não-diretiva; e iv) Tendência Tecnista; e em ‘Pedagogias Progressitas’, nas quais constam as i) Tendência Libertadora; ii) Tendência Libertária; e iii) Tendência Crítico social dos conteúdos.

A avaliação diagnóstica visa os conhecimentos dos alunos já construídos, e as dificuldades que eles apresentam no início do processo de aprendizagem. É aplicada no começo do ano, ou no início de um novo conteúdo. Também pode ser desenvolvida em outros momentos, para avaliar uma determinada situação.

Já a avaliação formativa, objetiva identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Ela dá uma melhor compreensão sobre as práticas, e mostra os avanços e as dificuldades que se apresentam ao longo do processo. Sua função básica é informar os acontecimentos do momento referentes à aprendizagem dos alunos.

Com relação à avaliação somativa, ela ocorre ao final, seja do conteúdo, de um trabalho desenvolvido, de uma unidade de estudo ou período letivo. Apresenta-se como classificatória; preocupando-se apenas com o resultado final, ou seja, com o produto alcançado.

### **Considerações finais**

Portanto, fechando a discussão sobre a importância do planejamento e da avaliação no trabalho com a LP em sala de aula, seja qual for o tipo e abordagem escolhida ou como se aplica, eles possuem funções diferentes as quais devem usadas de acordo com as necessidades e metodologias. Eles fazem parte essencial do trabalho pedagógico, para um bom desempenho da função do professor. Por fim, as palavras de Luckesi (2011, p. 184) refletem esse aspecto:

Assim, planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora.

De tal modo, o planejamento representa o percurso inicial da trilha e as projeções do que se espera encontrar no caminho; e a avaliação é, tanto durante o percurso, como no final, a constatação acerca do 'previsto', evidenciando os resultados, o 'vivido'. São lados de uma mesma moeda, constitutivas de um processo contínuo, dinâmico e colaborativo.

## Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?*. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília (DF): MEC, 1996.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131- 144.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de; SOUZA, M. M. de. *Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- FAHEINA, E. F. A. A formação do-a pedagogo-a no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. In: CARLOS, E. J. (Org.). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 37-56.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M. *A história das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

- GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1993.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GERALDI, J. W. Educação e linguagem. *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, ano 8, n. 14, p. 37-39, dez. 1989.
- GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 47-53.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997b. p. 17-24.
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997c. p. 127-131.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997d. p. 59-79.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012 [1984]. p. 39-46.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- LIMA, F. R.; RÊGO, S. R. da C.; SILVA, J. da. Instrumentos avaliativos no ensino de Língua Portuguesa: um olhar para a pesquisa e os métodos. *Afluente: Revista Eletrônica de Letras e Linguística*, Bacabal, v. 1, n. 2, p. 91-116, jul./set., 2016.
- LIMA, F. R. *Tendências pedagógicas, opção político-ideológica e concepções de linguagem: das correlações, tomadas de partido e aproximações didático-metodológica no ensino de Língua Portuguesa*. [Comunicação oral]. In: II Congresso Nacional de Variação/Diversidade Linguística e Letramentos (II CONVALLE), Universidade Federal do Piauí, 4 a 6 de setembro de 2018. p. 01-04.

LIMA, F. R.; SILVA, J. da. Planejamento de ensino e aprendizagem na Educação Superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. *Debates em educação*, Maceió, v. 11, n. 5, p. 36-55, set./dez., 2019.

LUCKESI, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAFAEL, E. L. Planejamento de ensino de Língua Portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 14-38, jan./mar., 2019.

RESENDE, J. A. O. de. *Construção crítica do texto*. Guarapari: Ex Libris, 2007.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SAMPAIO, L P. da S. Textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa: a importância do livro didático. *Revista Anhanguera*, Goiânia v. 18, n. 1, p. 100-107, jan/dez., 2017.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Bastos (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harrow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. V. (Ed.). *Literacy and Development: Ethnographic perspectives*. London and New York: Routledge, 2001.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Columbia: Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003a. Disponível em: <

[http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy\\_Street.pdf](http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf) > Acesso em: 18 dez. 2020.

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Brasil sobre o letramento*, outubro de 2003b.

SUASSUNA, L. Elementos para a prática da avaliação em Língua Portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez., 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 35, p. 181-195, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.