



ENSINO DE LITERATURA E AVALIAÇÃO: uma análise do processo avaliativo no ensino médio de escolas públicas do Ceará

Sonia Maria Soares de Oliveira¹
José Adailton Rocha Pontes²
Carlos Diogo Mendonça da Silva³

Literature teaching and evaluation:

an analysis of the evaluative process in the high school of public schools in Ceará

Enseñanza y evaluación de la literatura:

análisis del proceso evaluativo en la escuela secundaria de escuelas públicas de Ceará

Resumo:

O processo de ensino e de aprendizagem envolve diversas variantes, entre estas se destaca a avaliação. Este trabalho tem como objetivo primordial investigar como se dá a avaliação no ensino de literatura em instituições públicas de Ensino Médio no Ceará. Para tanto, utilizamos como referência, os estudos realizados por Bloom (1976), bem como autores de destaque na área da avaliação educacional, tais como: Luckesi (2008), Hoffmann (2013), Bonniol e Vial (2001) entre outros. Percebemos que, embora o processo avaliativo seja composto de diversas variantes, a avaliação da aprendizagem, no caso em questão, não supera o caráter puramente classificatório e não é entendida como um processo contínuo e sistemático, de acordo com uma educação que leve em conta uma formação integral e holística do educando.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Educação Básica. Avaliação.

Abstract:

The teaching and learning process involves several variants, among which the evaluation stands out. The main objective of this work is to investigate how the evaluation of literature teaching in public high school institutions in Ceará takes place. For that, we used as a reference the studies carried out by Bloom (1976), as well as prominent authors in the area of education assessment, such as Luckesi (2008), Hoffmann (2013), Bonniol and Vial (2001) among others. We realized that, although the evaluation process is composed of several variants, the evaluation of learning in the case in question, does not go beyond the purely classificatory character and is not understood as a continuous and systematic process, according to an education that takes into account an integral formation and holistic education.

Keywords: Literature teaching. Basic education. Evaluation.

Resumen:

El proceso de enseñanza y aprendizaje involucra muchas variantes, entre las cuales se destaca la evaluación. Este trabajo tiene como objetivo principal investigar cómo se lleva a cabo la evaluación de la enseñanza de literatura en instituciones públicas de secundaria en Ceará. Para ello, utilizamos como referencia los estudios realizados por Bloom (1976), así como autores destacados en el área de evaluación educativa, tales como: Luckesi (2008), Hoffmann (2013), Bonniol y Vial (2001) entre otros. Nos dimos cuenta de que, aunque el proceso de evaluación se compone de diversas variantes, la evaluación del aprendizaje en el caso en cuestión no va más allá del carácter puramente clasificatorio y no se entiende como un proceso continuo y sistemático, de acuerdo con una educación que tiene en cuenta una formación integral y holística del educando.

Palabras clave: Enseñanza de literatura. Educación básica. Evaluación.

1. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

2. Professor efetivo da rede pública de ensino do estado do Ceará de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Ensino Médio.

3. Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

1. INTRODUÇÃO

Como dizia Jacinto do Prado Coelho, "não há disciplina mais formativa que a do ensino da literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isso faz apelo à obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza" (COELHO, 1977, p 54). O ensino de literatura nas escolas, portanto, é de vital importância para a formação cultural e intelectual do indivíduo. Ao apresentarmos aos alunos os textos literários, estamos abrindo um leque de novos conhecimentos e experiências que podem enriquecê-los intelectual, emocional e socialmente.

Para a consecução disso, precisamos considerar as seguintes preocupações relacionadas ao ensino da Literatura, as quais são: primeiramente, a forma como esta está sendo repassada para os estudantes. Na maioria das vezes, o texto literário é colocado de lado e outros assuntos são abordados tornando o texto apenas um acessório e não a base de todo o estudo literário, o que pode tornar a aula uma atividade enfadonha e desinteressante para os alunos.

Outro aspecto é a maneira como é avaliada a aprendizagem do ensino literário em sala de aula na educação básica.

Sobre o aspecto avaliativo do processo de estudo da literatura no contexto do Ensino Médio, a avaliação tende a seguir a lógica que predomina no sistema educacional como um todo, que privilegia resultados em detrimento de uma aprendizagem significativa.

Como se trata de uma questão complexa, que, como tal, requer uma análise mais acurada, propomos com o presente estudo investigar a forma como se fazem as avaliações da aprendizagem da literatura em contextos específicos.

No presente artigo, analisamos como a avaliação é desenvolvida nas escolas públicas no estado do Ceará. Para tanto, utilizou-se como base a observação de aulas em três instituições de ensino distintas: uma escola da rede de ensino estadual da cidade de Pacajus-CE, uma escola da rede de ensino estadual da cidade de Fortaleza-CE e uma escola da rede de ensino estadual da cidade de Maranguape-CE. Foram feitas observações das aulas de literatura nas três instituições referidas, nas séries do Ensino Médio.

2. AVALIAÇÃO EM FOCO

Para cumprir os objetivos do presente trabalho, foram utilizadas as categorias cognitivas de Bloom (1976), bem como as concepções de avaliação de autores de referência nessa área de estudo e pesquisa. Dentre as várias vantagens de se utilizar a taxionomia dentro do contexto da educação, destacamos, segundo Ferraz & Belhot (2010, p. 422):

Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; e estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

A taxionomia de Bloom foi dividida de acordo com domínios específicos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo está relacionado ao aprender, o afetivo está relacionando aos sentimentos e posturas e o psicomotor relaciona-se às habilidades físicas. Todavia, no presente estudo, utilizou-se somente o domínio cognitivo.

O domínio cognitivo, como referido, está intimamente relacionado ao desenvolvimento de um novo conhecimento no desenvolvimento intelectual, primordialmente. Nesse domínio, Bloom (1976) estabelece seis categorias apresentadas de maneira hierárquica de complexidade e dependência, ou seja, não se pode subir de categoria, sem antes ter superado a categoria que se encontra no momento, isto é, não se pode chegar a capacidades intelectuais de um certo nível sem antes dominar as capacidades de um nível anterior ao que se quer alcançar. Bloom categoriza esse domínio em: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

No 'conhecimento' estão envolvidas habilidades de lembrar informações e conteúdos previamente abordados, tendo como objetivo principal trazer à consciência tais conhecimentos. Na 'compreensão' estão relacionadas habilidades de compreender e dar significado ao conteúdo. Desse modo, o aprendiz consegue entender informações, pode captar significados e utilizar tais informações em contextos diversos. Na 'aplicação', há a habilidade de se aplicar um

conteúdo já aprendido em outros contextos concretos. No que diz respeito à 'análise', há a capacidade de seccionar um conteúdo e de compreendê-lo em novas situações concretas. Na 'síntese', há a habilidade de juntar partes de um objeto com o fim de criar um novo objeto. Por fim, na 'avaliação', há a habilidade de julgamento do valor de um material para um fim específico, baseado em critérios. Tendo por base tais categorias, foram realizadas as análises das observações, com foco, como já mencionado, na avaliação do conhecimento realizadas na disciplina de literatura em escolas da rede pública de ensino no estado do Ceará.

2.1. Avaliação escolar: conceitos e definições

A palavra "avaliar" tem sua origem no Latim "velere" e tem como significado ser forte, ter valor. Porém, comumente o termo "avaliar" é utilizado para atribuir um valor. Logo, a palavra avaliação tem grande quantidade de significados, como: classificar, diagnosticar, verificar, medir, apreciar, dentre outros.

Avaliar significa determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; avaliar um caráter; avaliar um esforço; etc. Com esta significação, a avaliação se encerra com a determinação de um juízo de valor sobre a realidade. (LUCKESI, 2008, p.40)

A concepção supracitada constitui-se de uma crítica acerca do conceito de avaliação, pois, de acordo com o autor, dentro das atuais perspectivas pedagógicas, ela é insuficiente, uma vez que coloca a avaliação como sendo meramente uma atribuição que verifica a qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos, ou seja, como objeto final do processo de aprendizagem. Para o referido autor, nossa prática educativa é permeada pela pedagogia do exame, uma vez que a prática pedagógica vivenciada ainda hoje nas escolas é polarizada por provas e exames e, além disso, a avaliação da aprendizagem é usada como disciplinamento social dos alunos.

Ainda para Luckesi (2008), a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo, ela não está em um vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo de mundo e educação traduzido para a prática pedagógica a serviço de um modelo social. Assim, a pedagogia traduz o modelo de sociedade na qual está inserida e a avaliação educacional escolar é instrumento tradutor de uma pedagogia que, por sua vez, é representativa de um modelo social, sendo, portanto ideologicamente

comprometida.

Nesse sentido, Hoffmann (2013) aponta que a avaliação educacional se configura como mito e desafio. Consiste em um mito devido a sua longa história de instrumento de controle e autoritarismo, o desafio é, pois, desmistificá-la por meio do desvelamento dos pressupostos teóricos que a fundamentam e, assim, desconstruir práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática.

Na mesma linha de raciocínio, a autora continua afirmando que a avaliação é inerente à educação, porém só faz sentido quando se refere à problematização, ao questionamento e à reflexão sobre a ação. A avaliação é a reflexão transformada em ação, ação interativa entre educando e educador. Assim, a avaliação como função classificatória, segmentação do conhecimento e a nota ou o conceito atribuído ao aluno sem interpretação não tem significado, a não ser classificar, hierarquizar e excluir, o que reflete um modelo de educação e sociedade e descaracteriza a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de construção do conhecimento. Logo, a avaliação na perspectiva de construção do conhecimento difere de posturas pedagógicas tradicionais de transmissão e informação de conteúdos inquestionáveis, que consideram o erro como fracasso e a dúvida como insapiência. Uma nova perspectiva de avaliação considera os erros como episódios significativos e impulsionadores da ação educativa, nesse sentido, avaliar significa dinamizar oportunidades de ação-reflexão para a construção do conhecimento.

A avaliação é, portanto, um processo contínuo, dinâmico e sistemático que perpassa todo o processo educativo. Sendo assim, o processo avaliativo não deve ser entendido apenas como um momento de realização de provas, mas como um processo contínuo que ocorre no dia a dia e que tem como objetivo sanar os problemas de aprendizado do aluno, encaminhando-o para a aquisição dos objetivos previstos. Dessa forma, a avaliação deve funcionar como um elemento de integração e motivação para o processo de aprendizagem.

2.2. Um breve histórico da avaliação no Brasil

A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje em nossas escolas foi sistematizada nos séculos XVI e XVII com a atividade pedagógica dos jesuítas e também

sob influência da concepção Comeniana de educação. Dessa forma, os exames praticados hoje foram sistematizados com o advento da modernidade e sua consequente prática educativa, onde avaliar era sinônimo de examinar.

No Brasil, os primeiros sistemas avaliativos remontam ao ano de 1549, período em que os jesuítas iniciaram o processo de catequização. Os jesuítas permaneceram em terras brasileiras por mais de 200 anos (de 1549 a 1759) e foram responsáveis por um sistema de ensino baseado em uma postura tradicionalista, segundo a qual o professor e o aluno tinham uma relação de verticalidade, ou seja, o professor era aquele que detinha o conhecimento e o "depositava" no aluno, que também era distanciado das práticas cotidianas. Tratava-se de uma postura cujos objetivos estão a seguir explicados:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. (LIBÂNEO, 2002, p.34)

Objetivos assim predominavam nas práticas pedagógicas dos jesuítas, sobre os quais é válido ressaltar: não tinham um sistema de avaliação propriamente dito, mas a sua proposta de ensino era baseada na memorização de lições, conforme descrição dada a seguir:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão "sabatina" utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação. (ARANHA, 1989, p. 28).

No período imperial, houve uma série de mudanças no processo educativo, porém ainda não existia um processo de avaliação bem estruturado, até porque não existia um sistema de educação propriamente dito, este estava em processo de construção, logo, as avaliações quase nunca eram realizadas. Foi nesse período que se deu início à formação de professores para as escolas primárias.

No Período Republicano, a avaliação da aprendizagem já era realizada de uma forma mais sistemática, pois os estudantes passaram a ser avaliados de maneira constante por meio de avaliações orais, escritas e práticas. Porém, a avaliação era restrita à aprovação e à reprovação do aluno.

Na Primeira República (1920), houve alguns debates acerca da maneira de ensino tradicionalista, que era baseada na aprendizagem de forma mecânica. No ano de 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros, ganhou mais notoriedade a luta por uma escola mais democrática que contemplasse toda a população. O escolanovismo apresentou uma nova proposta de ensino por meio da qual os professores deveriam ter como parâmetro os interesses dos alunos, sendo facilitadores do aprendizado, em vez de serem meros transmissores de conhecimento. Isso acabou refletindo no sistema de avaliação, uma vez que esse processo passou a acontecer de uma forma mais subjetiva e permitiu que o aluno passasse a ter mais autonomia com relação a sua formação.

Atualmente a concepção de avaliação foi bastante modificada, uma vez que o ato de avaliar passou a ser encarado como um processo e não um fim em si mesmo, como uma prática para auxiliar na construção do conhecimento do aluno no cotidiano escolar, e não apenas como um momento único. Entretanto, a maioria das políticas públicas educacionais ainda concebem a avaliação como a mera obtenção de resultados objetivos, que se dão através de notas.

De acordo com Freitas et al (2017), a partir da década de 1990, a avaliação e seus resultados têm servido, cada vez mais, para orientar as políticas públicas na educação. E Terrasêca (2016) utiliza um neologismo para designar o papel que a avaliação tem assumido no presente contexto histórico - a "avaliocracia" - que, para a autora, representa a centralidade adquirida pela avaliação na gestão dos sistemas educativos. A "avaliocracia" é uniformizadora e homogeneizante e interessa-se exclusivamente por produtos comparáveis e mensuráveis por meio de procedimentos objetivos e descontextualizados.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo as avaliações em larga escala que, de acordo com o discurso oficial, visa a proporcionar aos governos informações sobre a performance de seus sistemas educativos, porém têm como reais objetivos, dentre outros: informar qual conhecimento é necessário para

tornar um cidadão "eficiente", preparar os estudantes para áreas relacionadas às novas tecnologias, obter um conhecimento dos efeitos das políticas em diversos países e diferentes sistemas de educação. Esses objetivos estão em sintonia com o atual momento marcado por uma sociedade baseada na lógica de mercado e perpassada pelas políticas neoliberais. Sendo assim, tais sistemas avaliativos têm a intenção de determinar os sentidos e as finalidades da educação, condicionando a política educativa à escala mundial de forma a moldar os sistemas educativos para delinear o perfil do cidadão do futuro, serve, pois, de instrumento para a adaptabilidade dos indivíduos para um mundo em mudanças, a educação nesse caso tem função meramente adaptativa para um modelo de sociedade regido pela lógica de mercado, uma educação como instrumento para um mundo competitivo em que se visa à luta por postos de trabalho num mundo instável em que a avaliação nesse contexto define o rumo das políticas públicas a partir de resultados.

O atual contexto retira, portanto, da avaliação sua essência básica. Na concepção de Sordi e Malavazi (2004), tal essência se reflete na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento institucional e no autoconhecimento docente. Ao se retirarem esses aspectos da avaliação, destrói-se o princípio de uma educação humanística, abrangente e holística.

2.3. Modalidades e concepções de avaliação

Destacam-se nos estudos de Bloom (1976) que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem se dá a partir de três modalidades: a avaliação diagnóstica (analítica), a avaliação formativa (controladora) e a avaliação somativa (classificatória).

A avaliação diagnóstica é aquela que ocorre no início de um determinado período, seja o início de ano, bimestre ou semestre e que vai avaliar o nível de conhecimento em que aluno se encontra. Essa avaliação é muito importante, uma vez que vai fazer com que o professor conheça o nível de seu aluno e, dessa forma, possa planejar e adotar as metodologias necessárias para poder corrigir os possíveis problemas que forem constatados. Sobre este tipo de avaliação, a observação feita a seguir é relevante.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que

ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2008, p.59).

A avaliação formativa é a forma de avaliar que deve ser contínua, ou seja, deve perpassar todo o ano letivo. Essa avaliação é de extrema importância, uma vez que permite ao professor identificar as maiores dificuldades dos alunos e buscar novos métodos para sanar essas dificuldades. Segundo Perrenoud (1999), é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Nesse tipo de avaliação, o professor deve procurar identificar o nível de cada aluno e, assim, adequar seu planejamento e suas metodologias para atender da melhor maneira possível às necessidades dos alunos. Essa é uma forma de avaliação muito favorável ao processo de aprendizagem, conforme o destaque que vem a seguir:

Se esse processo for desenvolvido de forma sistemática por todos os professores, supõe-se que, gradativamente, os alunos comecem a entender que não se estuda visando um determinado valor, mas para aprender e, na medida em que vão fazendo as correções durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados. (MELCHIOR, 2003, p.16)

A avaliação somativa é aquela que visa fazer uma classificação dos alunos por meio de notas. Segundo Bloom (1976), a avaliação somativa é aquela que objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso.

Por meio dessa forma de avaliar, é fornecido ao aluno o nível em que ele se encontra e é por meio dela também que ele toma conhecimento de seus erros e acertos e busca melhorar naquilo que tem mais dificuldades. É importante frisar a que uma avaliação não deve se resumir a uma mera nota que servirá para aprovar ou reprovar. Essa nota obtida a partir do processo avaliativo

deve ter não uma função punitiva, mas uma função reflexiva, ou seja, aluno e professor devem interpretar os resultados do processo avaliativo da melhor forma possível para garantir assim o sucesso do ensino e da aprendizagem.

3. O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE LITERATURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ: resultados e discussões

A partir desta seção discutiremos o processo avaliativo na disciplina de literatura de acordo com as observações realizadas nas instituições que serviram de locus para pesquisa. Sobre a observação enquanto metodologia Vianna (2003) afirma que as informações científicas que obtemos são inteiramente diferentes das que conseguimos quando fazemos uma observação causal. A diferença centra-se, sobretudo, no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis.

Para ser considerada como tendo significado científico, a pesquisa deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados. Sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não-conclusivos.

Em se tratando de observação de escola ou sala de aula, os registros, sobretudo os que se destinam à análise qualitativa, devem ser imediatamente tratados e analisados, pela complexidade do campo objeto em estudo.

Na observação, é interessante para a análise estabelecer-se uma relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias. De acordo com os pressupostos teóricos acima descritos, realizamos a análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa.

Assim, na instituição I em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, após abordar a temática do Movimento Literário Humanista, foi aplicada uma avaliação, que consistia em um questionário com perguntas acerca do assunto trabalhado na aula. Porém, como veremos, essa

avaliação está permeada de problemas, uma vez que as perguntas não estavam adequadas ao nível dos alunos e não estimulavam uma reflexão mais crítica e aprofundada com respeito ao conteúdo estudado.

Vejam algumas das perguntas que compunham a avaliação:

1. O que foi o Humanismo e qual foi o foco principal dos Humanistas?
2. O Humanismo representa um movimento de transição entre quais mundos?

Levando em conta as categorias cognitivas propostas por Bloom (1976), observa-se que todas as perguntas da avaliação proposta ficavam estagnadas no nível do conhecimento e não avançavam para outros níveis e isso constitui um problema, pois a avaliação não exigia nenhuma reflexão crítica e se resumia apenas a uma mera localização de informações. A avaliação, nessa concepção, dá demasiada ênfase na memorização, uma vez que o aluno deve reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. Essa é a concepção que Freire (1996) chama de concepção bancária da aprendizagem, baseada no estímulo-resposta e na memorização dos conteúdos.

Em outra turma observada, esta de 2ª série do Ensino Médio, percebemos algumas diferenças no que diz respeito à avaliação do aprendizado. O assunto abordado foi a respeito do contexto histórico e das características dos Romances Urbanos, conteúdo específico geralmente abordado quando se estuda o movimento literário conhecido como Romantismo, porém a avaliação foi diferente. Nesse caso, a proposta de avaliação, ao final da aula, foi a seguinte: os alunos deveriam analisar um quadro de *Félix-Émile Taunay* e um fragmento do livro *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Havia um questionário com sete perguntas, sendo que três eram sobre o supracitado quadro e sua relação com o contexto histórico de produção literária dos romances urbanos, quatro perguntas eram sobre o referido trecho do livro e a última pergunta era sobre uma possível relação que poderia existir entre o quadro de Taunay e o fragmento de *Memórias de um Sargento de Milícias*.

Observa-se que nesse caso as questões da avaliação abarcavam diversas categorias cognitivas propostas por Bloom (1976), verifica-se que, além de questões no nível do conhecimento, havia também questões no nível da compreensão, da aplicação e da análise e isso constitui

um ponto positivo. Porém, é válido dizer que, essa avaliação, tinha como objetivo principal atribuir uma determinada quantidade de "pontos" para os alunos para que estes melhorassem suas notas bimestrais, ou seja, nesse caso, a avaliação é reduzida a uma medida. E como já dito anteriormente, avaliar somente para classificar é uma concepção muito tradicional acerca da avaliação escolar, uma vez que o foco está no que foi programado para ser avaliado e não no desenvolvimento real do aluno.

De acordo com Hoffmann (2013), esta é uma concepção em que avaliação é sinônimo de testar, medir, isto é, há o privilégio da mensuração, nesse caso a prática avaliativa tem função seletiva, o que está em sintonia com a concepção de escola em nossa sociedade. Assim, o significado social e político da avaliação educacional como já mencionado é um reflexo da sociedade na qual está inserida.

Nas turmas de 1ª série da instituição II, a temática abordada intitulava-se , Literatura é expressão de uma época, e a avaliação consistia em um questionário contendo sete questões retiradas do livro didático utilizado na escola , as quais seriam atribuídas uma nota que os auxiliariam nas notas das provas bimestrais. As questões trabalhavam basicamente a comparação entre duas imagens: um quadro de *Roy Lichtenstein* e uma miniatura feita para um manuscrito francês do século XIV. Não houve, de fato, um trabalho literário e em nenhum momento foram analisados trechos de obras literárias. As questões em si não faziam qualquer relação entre a Literatura e a pintura. Aqui também, as questões serviram unicamente para atribuição de pontuação.

Nas turmas de 3ª série, também da instituição II, as atividades realizadas foram exatamente iguais: uma atividade que tinha como objetivo revisar o conteúdo do capítulo três do livro didático: Modernismo no Brasil, cujo capítulo era "Primeira geração: ousadia e inovação", que havia sido trabalhado em aulas anteriores. O questionário compunha-se de nove questões discursivas. A resolução das questões que deveria ser um importante meio de construção de conhecimento e aprendizado na disciplina de Literatura, tornou-se apenas uma atividade de transcrição, uma vez que o professor após a aplicação do questionário passou a indicar a página e o parágrafo que os alunos deveriam copiar para responder as perguntas. Abaixo seguem as questões utilizadas para avaliação:

1. Como predominava a política do café com leite?
2. Que escritor incentivou a criar a Semana de Arte Moderna?
3. Qual era o objetivo na criação da Semana da Arte Moderna?
4. Cite três características da linguagem do português brasileiro?
5. Que escritor destacou-se no Modernismo Brasileiro pelo humor e pela ironia?
6. Que verbo intransitivo Mário de Andrade usou em seus textos em prosas?
7. Que obra Mário de Andrade define a origem do povo brasileiro?
8. Quem foi Manuel Bandeira?
9. Quais as características do Modernismo Brasileiro?
10. Como você entendeu sobre o Modernismo no Brasil?

Nesse caso, pudemos observar que a atividade proposta é bastante simples e remete aos métodos mnemônicos, em que se privilegia a memorização de conteúdos sem que se trabalhe o senso crítico e outros aspectos do processo ensino-aprendizagem, bem como o caráter literário que devia ser o foco é deixado de lado, sendo tratado de forma secundária.

No que diz respeito à instituição III, foram observadas duas turmas de 3ª série do Ensino Médio, nesse caso também podemos afirmar que tanto as aulas de literatura, como os métodos avaliativos eram bastante tradicionais.

As questões propostas como forma de avaliação eram em geral do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – ou outros vestibulares. Seguindo as categorias de Bloom, podemos dizer que tais questões não avançam a outros níveis além do conhecimento ou compreensão. Os exercícios versavam sobre a estética, as características da escola literária ou do autor. Em outros momentos, dava-se um trecho de uma obra do momento literário estudado e indagava-se sobre as características do movimento dentro do texto do autor.

As questões originadas do ENEM foram mais bem trabalhadas. Isso se deu, de acordo com nosso entendimento, pelo comando da própria questão que, por si, já era problematizadora, pois esse é um dos focos do supracitado exame. Nesse sentido é importante destacar que a maioria de nossos educadores ainda possuem uma concepção classificatória e autoritária de avaliação que é reflexo de sua história de vida como

aluno não só na educação básica, mas em outros níveis como o superior. Para Hoffmann (2013) é necessário o educador tomar consciência dessas influências para não reproduzir a arbitrariedade e o autoritarismo da concepção tradicional de avaliação.

No que se refere às concepções dos docentes acerca da avaliação vale ressaltar o posicionamento de Villas Boas e Soares (2016) que apontam para as lacunas na formação docente em relação à avaliação da aprendizagem. Para os supracitados autores, na maioria das vezes, nos cursos de formação os três pilares do processo – ensino-aprendizagem – avaliação – são tratados de forma desarticulada e o eixo da formação está centrado no ato de ensinar e não no de aprender. Quando a avaliação é incluída como objeto de estudo, geralmente volta-se somente para seus aspectos técnicos. Assim as práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes (futuros docentes) continuam quase exclusivamente centradas no professor e na mensuração de resultados e são tais concepções que são levadas e reproduzidas nas salas de aula da educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é um processo de extrema importância para o trabalho realizado pelo docente em sala de aula. Logo, esse processo deve acompanhar todos os passos do ensino e da aprendizagem. É através dos resultados obtidos por meio do processo avaliativo que o professor poderá constatar os progressos e as dificuldades dos discentes e, dessa forma, poderá reorientar sua prática pedagógica com o intuito de realizar as correções que se fizerem necessárias.

Reafirmamos, pois que a avaliação, no processo educativo, não deve ser encarada como um mero instrumento de medição, ou uma forma de julgamento. A avaliação pode provocar a motivação ou a desmotivação dos estudantes e pode ser uma forma de impulsionar a superação de obstáculos e limitações.

A avaliação é um dos eixos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tem um papel relevante para o desenvolvimento moral e socioafetivo dos aprendizes, ou seja, ela pode tanto aumentar a autoestima, como pode baixá-la, pode integrar, mas também pode segregar, pode mudar o rumo do processo educativo dos alunos, mas também pode

deixá-lo estagnado. Assim Berbel (2001), destacando os escritos de Romão (1998), conceituou a avaliação da aprendizagem como,

[...] um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a cultura primeira do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento da sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um procedimento de mútua educação (p.20).

Dessa forma, diante da importância que tem, a avaliação deve funcionar como uma mediadora que perpassa todos os momentos de aquisição do conhecimento dos estudantes e deve contribuir para seu avanço intelectual e social, além de ajudar o professor a melhorar a sua metodologia de trabalho.

Ao final do presente trabalho, concluímos que a maioria dos professores onde realizamos a pesquisa identifica o ato de avaliar, o aprendizado do aluno com uma mera medida do que se aprendeu dentro do que foi programado. Assim, essa concepção retrógrada de avaliação continua contribuindo para a exclusão social, uma vez que propõe o agrupamento dos alunos em bons e maus, fortes e fracos, por exemplo.

Percebemos que as categorias com mais ocorrências foram as mais básicas, quais sejam, "conhecimento" e "compreensão". No entanto, houve casos nos quais os docentes trabalharam com outras categorias. Muitas vezes, essa subida de nível não fez com que houvesse um avanço no conhecimento, uma vez que o aprendiz ainda não havia superado o nível em que realmente se encontrava.

Embora tenha sido observado três contextos distintos no ensino de literatura, parece que há uma homogeneidade na *práxis* do docente. Entender o porquê dessa homogeneidade não é tão simples, mas as origens disso podem estar na formação desse profissional, na falta de uma formação continuada, ou algo mais extremo na falta de conhecimento teórico sobre o assunto, ou mesmo em virtude daquilo que é exigido ao professor no que concerne às avaliações de grande escala. É digno de ressaltar que o professor sozinho não poderá ter a responsabilidade pelo que ainda persiste de permanências nos processos avaliativos.

No que diz respeito a este estudo, acreditamos que

serviu para promover uma reflexão acerca do processo avaliativo do ensino e aprendizagem de literatura, o qual não pode servir para castigar e classificar os alunos, mas como uma valiosa ferramenta auxiliar no replanejamento e na transformação da prática. O ensino de uma arte tão importante não deve se resumir a meras datas ou acontecimentos da história; o aluno na aula de literatura, antes de qualquer coisa, deve se deleitar, se informar/formar e aprender com o texto literário.

O essencial é compreender que a persistência do entendimento da avaliação como mera aplicação de

instrumentos objetivando a classificação, a punição, a disciplina e comprometida com a aprovação ou a reprovação do estudante, na realidade revela as relações próprias de poder da sociedade em que está inserida, nesse caso há a necessidade da revisão do significado político das exigências burocráticas dos sistemas municipais, estaduais e federais de educação. Assim corroboramos com Bonniol e Vial (2001), quando se coloca o problema da função da avaliação e o sentido de suas práticas, a partir de uma interrogação sobre suas intenções, há que se questionar, ética e politicamente, suas metas e a que projetos o processo avaliativo está atrelado.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação do Ensino Superior**. Londrina: UEL, 2001.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1976.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**. Textos fundamentais. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COELHO, Jacinto do Prado. **A letra e o leitor**. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. In: **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S. As duas faces da avaliação da realidade à utopia. **Revista de educação** – PUC-Campinas, n. 17, p. 105-115, nov, 2014.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Editora Vozes, Petrópolis: RJ, 2017.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação**: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica** – função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

PERRENOUD, P. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa...afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cad. Cedes**. Campinas: v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago, 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. Cedes**. Campinas: v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago, 2016.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.